



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Alltså, *en* Bert-bok räcker”

- En studie av lärares attityd till högläsning i klassrummet

Klara Almestål

LAU390

Handledare: Kristina Hermansson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: Vt11_1150_01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Alltså, *en* Bert-bok räcker" – En studie av lärares attityd till högläsning i klassrummet

Författare: Klara Almestål

Termin och år: Vt 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Kristina Hermansson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: Vt11_1150_01

Nyckelord: Högläsning, boksamtal, högläsningssbok

Sammanfattning:

Uppsatsens syfte är att studera lärares attityd till högläsning i klassrummet. Det vill säga hur de genomför högläsning som undervisningsform och vilka böcker de föredrar att läsa högt ur. Frågeställningarna är:

- Vilka attityder finns bland lärare angående högläsning?
- Hur tas högläsningstunden till vara i skolan, enligt lärarna?
- Vilka böcker uppger lärarna vara populära att använda till högläsning i låg- och mellanstadiet?

Genom kvalitativa intervjustudier har jag intervjuat fyra olika lärare om hur de beskriver att deras undervisning ser ut vad gäller högläsning. De inspelade intervjuerna har transkriberats och analyserats utifrån tidigare forskning inom ämnet samt utifrån det sociokulturella perspektivet som är den teoretiska anknytningspunkten i uppsatsen.

Studien redogör för hur fyra lärare förhåller sig till högläsning i klassrummet. Samtliga lärare redogör för hur viktigt de tycker att momentet högläsning är i klassrummet, men säger att bristen på tid gör att de lägger ner mindre tid än vad de egentligen vill på att läsa högt för klassen. Studien visar även hur arbetet med högläsning i form av boksamtal bör utvecklas. Några av de intervjuade lärarna menar att frånvaron av strukturerade boksamtal är stor i deras undervisning. Studien redogör för hur valet av högläsningssbok oftast bestäms auktoritärt av läraren men att läraren, i viss mån, tar hänsyn till elevers intresse.

I och med denna studie hoppas jag kunna redogöra för vilken betydande roll högläsningen har för undervisningen i skolan. Jag hoppas också att kunna väcka intresset hos lärare att vilja vidareutbilda sig i att vara boksamtalsledare. Med hjälp av uppsatsen önskar jag även kunna bidra till utbildningsvetenskaplig forskning angående vikten av högläsning och boksamtal i klassrummet.

Förord

Jag har alltid varit fascinerad av att läsa högt för elever och att få vara med om hur en stämning plötsligt kan bli så påtaglig. Jag hoppas att i min framtida yrkeskarriär som lärare få ge elever läsupplevelser som för dem blir oförglömliga. En bakomliggande drivkraft till denna studie var att jag i mina olika klasser, där jag som lärarstuderande haft verksamhetsförlagd utbildning, hade iakttagit hur olika högläsningstunderna kunde se ut i undervisningen. Jag ville då undersöka vilka attityder som fanns bland verksamma lärare angående detta. Uppsatsen är skriven med utgångspunkt i det insamlade material som jag fått från de intervjuer jag haft.

Jag vill tacka de informanter som presenterat sin undervisningsform gällande högläsning. Tack för att ni låtit mig ta del av och fått en inblick i era synvinklar och erfarenheter om era attityder till högläsning. Jag vill även tacka min handledare för sin tillgänglighet och som genom snabba svar, via e-post, underlättat skrivandet oerhört.

Klara Almestål

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	4
1. Inledning och bakgrund	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
1.2 Termer och begrepp	6
1.2.1 Högläsning.....	6
1.2.2 Låg- och mellanstadiet	7
1.2.3 Lärare	7
2. Teoretisk anknytning och tidigare forskning	8
2.1 Sociokulturellt perspektiv och dialogism.....	8
2.2 Högläsning och skönlitteratur i skolan	8
2.3 Högläsningens boken.....	10
2.4 Boksamtalen	11
2.5 Samtal och dialog i klassrummet	13
2.6 Skönlitteratur och livets stora frågor	15
3. Metod	17
3.1 Utformning av intervjuplan	17
3.2 Urval och avgränsningar	18
3.3 Genomförande av intervjuer	18
3.5 Analys	18
3.7 Studiens tillförlitlighet	19
3.4 Etiska överväganden	19
4. Resultat och diskussion.....	20
4.1 Lärarnas syn på högläsning	20
4.1.1 Motiv för högläsning	21
4.1.2 Personligt intresse.....	23
4.2 Utförande av högläsningmomentet	24
4.2.1 Stor del i undervisningen?	25
4.2.2 Boksamtal	26
4.2.3 Annat arbete med högläsningens boken.....	27
4.3 Högläsningens boken.....	27
4.3.1 Boktips från lärarna	28
4.3.2 Vem väljer bok?	29
5. Slutdiskussion	31
5.1 Metoddiskussion	31
5.2 Slutsatser	31
5.3 Slutord	33
6. Referenser	34
Bilaga 1	37

1. Inledning och bakgrund

Vissa människor minns troligtvis högläsningen i skolan som den mysigaste och mest rogivande stunden i skolan. Andra minns den som den stund då hela klassrummet fylldes av äventyr, spänning och dramatik. En del kanske minns den som den stund då alla svåra problem och besvärliga tankar kom upp, en del såg stunden som en tupplur då den tråkiga läsningen var svår att hålla sig vaken till. Vissa böcker kunde man bli helt uppslukad av medan andra är svåra att ens minnas vad de handlade om. Orsakerna till att vi har de erfarenheter vi har kan vara många. En betydande orsak som påverkar upplevelsen av högläsningstunderna i skolan är hur lärarna genomförde själva momentet. En annan faktor som hör ihop med detta är om eller hur lärarna arbetade igenom och hade samtal om böckerna med eleverna. Bjöd de in till ett upptäckande av bokens värld eller blev högläsningstunden bara en trevlig stund där avkoppling låg i fokus?

Genom att ta vara på de tankar som dyker upp under högläsning ur ett skönlitterärt verk kan man möta många av livets stora frågor och hjälpas åt med de tankar som är svåra och som både elever och lärare går omkring och bär på. Under de senaste åren har livskunskap blivit ett alltmer vanligt inslag i undervisningen och i många fall finns det som ett eget ämne på schemat. Detta eftersom samhället alltmer har insett vikten av barns behov av att samtala om svåra frågor som angår livet (Hartman & Torstensson-Ed, 2007:10). Enligt Sven Hartman och Tullie Torstensson-Ed återspeglas samhället i barns tankevärld. De beskriver också att dagens samhälle ger en alltmer öppen ingång där eleverna mer och mer tar del av globala händelser och tar in mer information på grund av tillgångar som internet samt den kulturella mångfald som finns i många klassrum (2007:10).

Livskunskapen i skolan har under den senaste tiden varit ett omdiskuterat ämne där diskussionen handlar om huruvida livskunskap är ett ämne eller ej. Någon kursplan finns inte, istället ska pedagoger gå utbildningar och köpa in redan färdiga koncept då de undervisar i livskunskap i skolan. Komplexiteten i ämnet livskunskap togs upp i utbildningsradions program *Skolfront* i programmen *Psykoterapi på schemat* (sändes 14 oktober 2010) och *Livskunskap – flum eller fakta?* (sändes 28 oktober 2010) som gick på SVT. Här ifrågasätts de färdiga paket som ska vara underlag till livskunskapsundervisningen i skolan. Programmet redogör för hur problematiskt det kan vara när lärare utför moment som bör utföras av psykologer eller andra som har utbildning i ämnet. När detta händer kan till och med barn ta skada.

För att utveckla lärarprofessionens kunskap om att våga ta upp och samtala med elever om deras livsfrågor kan lärare med hjälp av till exempel en skönlitterär bok som ingång komma in på de frågor och samtalsämnen som bör lyftas upp i klassrummet. Som lärare har man i många fall inte den utbildning som behövs för att leda samtal som kan liknas vid gruppterapi. I stället tror jag det är lättare att utgå från en bok som tar upp livets frågor och barns tankar om livet. Tankarna kommer då i ett sammanhang som inte behöver hänvisa till en privat upplevelse utan utgångspunkten kan i stället bli karaktärernas känslor och upplevelser i boken. Socionomen Jenny Gren menar att skolans verksamhet ska genomsyras av hänsyn till barnets integritet. Vidare menar Gren att barnet håller på att formas och utvecklas på många sätt, bland annat genom att forma sin identitet och därför är mycket sårbart (2007:118). Mot bakgrund av detta anser jag att samtal som uppstår med hjälp av skönlitteratur kan vara till god hjälp för att nå elevers tankar och känslor utan att gå in på alltför privat mark. Många övningar som står med i de undervisningsmaterial som är tänkta att använda som riktlinjer till livskunskapsundervisningen går ut på att eleverna ska få utvecklas känslomässigt (Kimber, 2001). Kerstin Dominković, Yvonne Eriksson och Kerstin Fellenius redogör för möjliga följder av högläsning om hur barn känslomässigt utvecklas vid högläsning genom att ”läsningen ger barnen möjlighet att förstå sina egna känslor” (Dominković, Eriksson &

Fellenius, 2006:16). Att få elever medvetna om att förstå sina egna känslor och hur man uttrycker dem går alltså att nå via högläsning.

I kursplanen för svenska i grundskolan står det att "Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra" (Skolverket, 2011:89). Genom att hela klassen tar del av samma berättelse genom högläsningen kan man här med fördel skapa ett samtal utifrån texter som just syftet här ovan redogör för. I läroplanen står det att skolan ska "sträva efter att vara en levande social gemenskap" (Skolverket, 2011:7) vilket i många fall kan verka utmanande. Här kan högläsningstunden i klassen få bli en gemenskap där alla får tillgång till samma upplevelse utifrån samma förutsättningar. I läroplanen står det också att eleverna utifrån många vinklar ska få uppleva känslor och stämningar (Skolverket, 2011:7) vilket man med fördel kan uppnå i mötet med en skönlitterär text. Ett mål som kan uppnås med hjälp av högläsning av skönlitteratur i skolan är att eleverna "kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla [...] en vilja att handla också med deras bästa för ögonen" (Skolverket, 2011:9). Genom skönlitteratur kan eleverna stöta på och lära känna andra kulturer och få inblick i livssituationer de inte är vana vid. Med hjälp av boksamtal och diskussioner efter eleverna läst ett skönlitterärt kan de utveckla sitt eget tänkande. Enligt kursplanen är ett av målen att eleverna "kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden" (Skolverket, 2011:10). Vid diskussioner utifrån skönlitterära texter övar sig eleverna i färdigheten att uttrycka sina åsikter och analysera innehållet i texten.

Jag önskar att med denna uppsats kunna utveckla och fördjupa kunskapen i att se vilken påverkan skönlitteratur och högläsning kan ha, både vad gäller klassrumsklimat och det ständigt pågående värdegrundsarbetet. Jag vill också med hjälp av denna uppsats visa hur viktigt det är att utveckla själva momentet *högläsning* i skolan.

1.1 Syfte och frågeställningar

Mitt syfte med uppsatsen är att analysera högläsningstunden som det skönlitterära inslag det är i skolan. Jag vill analysera det utifrån lärarnas perspektiv genom att undersöka vilken attityd lärare har till högläsning i klassen samt hur de resonerar kring valet av högläsning böcker. De frågeställningar jag utgår ifrån är:

- Vilka attityder finns bland lärare angående högläsning?
- Hur tas högläsningstunden till vara i skolan, enligt lärarna?
- Vilka böcker uppger lärarna vara populära att använda till högläsning i låg- och mellanstadiet?

1.2 Termer och begrepp

I min uppsats kommer jag att använda mig av vissa termer och begrepp som jag här nedan kommer att redogöra för. Detta för att tydliggöra det jag menar och för att klarhet ska framgå.

1.2.1 Högläsning

Högläsning kommer att vara det centrala ordet i uppsatsen. Med ordet högläsning menar jag den stund då läraren i ett klassrum läser högt ur en skönlitterär bok. Jag syftar inte på eleverna och deras högläsning som kan förekomma ur exempelvis faktaböcker då eleven övar sig i att läsa högt inför klasskamrater.

1.2.2 Låg- och mellanstadiet

Jag kommer att använda mig av beteckningarna låg- och mellanstadiet när jag redogör för vilka åldrar det handlar om. Detta kan tyckas felaktigt eftersom det under de senaste åren har hetat de tidigare åldrarna i grundskolan, men eftersom man nu återigen går tillbaka till stadietbeteckningarna väljer jag att använda mig av dem. Detta för att jag anser att det är viktigt att jag använder den beteckning som kommer att gälla framöver, det vill säga från och med höstterminen 2011 då den nya lärarutbildningen träder i kraft.

1.2.3 Lärare

Jag har valt att inte använda mig av begreppet pedagoger eftersom min uppsats enbart kommer att redogöra för låg- och mellanstadielärares attityder till högläsning. Om jag hade använt mig av ordet pedagoger kan det uppfattas som att det innebär både lärare, förskollärare och fritidspedagoger därför väljer jag att bara använda beteckningen lärare.

2. Teoretisk anknytning och tidigare forskning

I detta avsnitt tar jag upp den tidigare forskning som gjorts inom högläsning och är aktuell för min uppsats. Närmare kommer jag redogöra för de pedagogiska teorier som är aktuella för min redogörelse för på vilket sätt man kan ha dem som utgångspunkt vad gäller samtal om skönlitteratur.

2.1 Sociokulturellt perspektiv och dialogism

Min teoretiska anknytning i uppsatsen utgår från det sociokulturella perspektivet. Lev Vygotskij är en framträdande forskare inom det sociokulturella perspektivet och menar att människor tillsammans genom dialog skapar betydelse (Vygotskij, 2001:13). Det sociokulturella perspektivet innebär att kunskapsutveckling uppfattas ske i samspel men andra människor (Säljö, 2005:20). Vygotskij har spelat central roll inom nutidens pedagogiska utveckling. Roger Säljö menar att Vygotskij förespråkar den sociokulturella teorin, där samspelet mellan människor ses som nyckeln till kunskap och utveckling. Samspelet mellan grupp och individ står alltså i fokus i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000:18).

En annan känd forskare som är förknippad med det sociokulturella perspektivet är Michail Bakhtin. Bakhtin menar att dialogen har en stor betydelse för ens identitet. ”Att vara innebär att umgås dialogiskt. Då dialogen upphör, upphör allt. Därför kan och får dialogen inte upphöra.” (Bakhtin, 2010:307). Michael Tengberg som skrivit avhandlingen *Samtalets möjligheter* menar att Bakhtin förespråkar samtalet som en stor roll i den pedagogiska undervisningen (Tengberg, 2011:13). Olga Dysthe tolkar att när Bakhtin talar om dialogism talar han om tankar om dialogens betydelse (Dysthe, 1996:61). Bakhtin menar också att människan endast kan komma närmare sanningen i dialog med en annan människa som tillsammans strävar efter att nå sanningen (2010:104). Bakhtin anser alltså att samtalet mellan individer är viktigt vad gäller kunskapsutveckling. När jag senare kommer att redogöra för boksamtal kommer jag också beröra hur viktigt samtal kan vara för att utvecklas kunskapsmässigt.

Då jag undersöker högläsningens form och hur samtal utifrån högläsning går till i klassrummet finner jag det högst relevant att använda mig av det sociokulturella perspektivet i min uppsats. Inom högläsning och boksamtal sker en ständig dialog mellan lärare – elev och elev – elev. En annan koppling som finns mellan Vygotskijs sociokulturella perspektiv och högläsningmomentet i skolan är den proximala utvecklingszonen. Enligt Vygotskij är den proximala utvecklingszonen den nivå inom kunskapsutvecklingen då eleven är tvungen att ta hjälp av en vuxen eller andra elever för att nå kunskap (Vygotskij, 1978:86). Detta ger sig i uttryck i högläsning då lärare ofta väljer högläsningböcker som eleverna inte skulle valt om de läste dem själva (Hasselbaum, 2006:6). Med den sociokulturella teorin som utgångspunkt kommer jag att analysera uppsatsens resultat i resultatdelen.

2.2 Högläsning och skönlitteratur i skolan

Min pappa har berättat för mig hur hans lärare på lördagsmorgonen läste ur Astrid Lindgrens *Mio min Mio* och vilken spännande upplevelse det var när klassrummet förvandlades till en sagovärld med spänning och dramatik. Högläsning har sedan länge varit en naturlig del i skolundervisningen. Vad jag minns själv av den är att jag tyckte det var en trevlig och mysig stund då det var tyst och skönt i klassrummet men att samtala om litteraturen var det aldrig frågan om.

Högläsningen som moment har funnits länge men har man alltid varit medveten om vilka effekter högläsningen kan ge? Dominković med flera beskriver hur barn tidigt påverkas av

högläsning. De menar att barn får kunskaper och upplevelser som påverkar hur de senare i livet klarar sig bra och utvecklar en god läsförståelseförmåga (Dominković et al. 2006:13). Lars Brink som gjort studien *Skönlitteraturens väg till klassrummet* tar upp lärares läsarkarriärer och vilken påverkan den har för att nästa generations förhållande till skönlitteratur (2009:59). Lärare har alltså här stor påverkan vad gäller elevers kommande läsvana och relation till skönlitteratur. Om läraren visar sig vara engagerad och ha inlevelse vid högläsningstunderna kan alltså detta ge effekter på elevers attityd till läsning av skönlitteratur.

Om lärares intresse för skönlitteratur skriver Åsa Löfqvist om i sin uppsats. Löfqvist redogör för i sin studie att intresset av skönlitteratur är mer styrande än vilken utbildning lärarna har gått vad gäller skönlitteraturens utbreddhet i klassrummet (Löfqvist, 2001:31).

Mem Fox som är barnboksförfattare och gett ut flera böcker om läs- och skrivutveckling menar att högläsning verkligen är undervisning. Hon beskriver hur högläsning har haft stor betydelse i läs- och skrivutvecklingen för två framgångsrika författare, Colin Thiele och Roald Dahl. Båda författarna menar att högläsningen hade mycket större betydelse än någon annan läs- och skrivundervisning de fick i skolan (2003:30f). Fox tar upp två skilda synsätt som två skolledare har gällande högläsning som undervisningsform.

Högläsningen har en sådan kraft att rektorn för en friskola i San Diego, USA, läser högt för hela skolan varje fredag. Hon tror så starkt på högläsningens positiva inverkan på elevernas läs- och skrivutveckling att hon brukade läsa högt för hela skolan *varje dag* ända tills hon – till sin sorg – inte kunde göra det längre på grund av att hon fick för mycket att göra med det administrativa.

Ställ detta mot historien om en okunnig rektor i New Hampshire, USA, som kom in i ett klassrum för att göra en utvärdering av hur arbetet i klassrummet förlöpte och upptäckte att läraren läste högt för sin elev.

”Jag kommer tillbaka lite senare”, viskade han, ”när du *undervisar*” (Fox, 2003:30)

Huruvida högläsning är undervisning eller ej råder det alltså delad mening om. Till många förvåning råder en viss okunnighet som vi kan se att rektorn i New Hampshire, USA, genom sitt uttalande visar prov på. Fox menar däremot att högläsning verkligen är undervisning (2003:30).

Att högläsningen har stor inverkan och ger effekt på elevers läs- och skrivutveckling har visats på många håll (Dominković et al., 2006:14; Bruce, 2006:360ff) En annan påverkan högläsningen kan ha på elever gäller hur fantasin inom dem utvecklas. Inger Hasselbaum som är barnbibliotekarie i Linköping vill visa hur högläsning på många sätt kan utveckla barnet. Hon har av egna erfarenheter i sitt yrke kommit fram till att högläsningen stimulerar fantasin och påverkar barnet så det utvecklar sin egen fantasivärld genom skapandet av bilder som de kan få av skönlitterära berättelser. Hasselbaum har också erfarit att högläsningen har en stor inverkan på koncentrationsförmågan samt hur sammanhållningen i en klass kan bli bättre just för att eleverna får en gemensam upplevelse tack vare högläsningen och dess kraft (2006:7). Även studier har visat att läsning av skönlitteratur har en betydande förmåga att hjälpa eleverna att lämna klassrummet för ett tag och kunna ”resa iväg” med boken och den värld som den erbjuder vilket är viktigt för elevers fantasiutveckling (Dominković et al., 2006:15). Utbildningsdepartementet i USA har skrivit en rapport, *Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 1999*, angående högläsning och dess effekter på elevers läs- och skrivutveckling. Rapportens resultat visar att högläsning och muntliga berättelser stimulerar fantasin, hjälper att utveckla barns vokabulär samt hjälper dem att lära känna omvärlden genom ord och händelser som de stöter på (Winqvist Nord, Lennon, Liu & Chandler, 2000:1)

Något annat som forskning visat gällande högläsning för barn i tidig ålder är hur ordförrådet utvecklas. Karin Ögren, student vid institutionen för lingvistik, Lunds universitet har gjort en

jämförelse mellan barn som läst mycket under sin barndom och de som läst mindre. Den visar att läsningen av det skrivna ordet utvecklar barns ordförråd betydligt mer än vid talspråkiga sammanhang gör (Dominković et al., 2006:13ff). Dominković med flera diskuterar också Olausson som också tar upp betydelsen av att diskutera ord och begrepp som dyker upp i skönlitteraturen vilket leder till ett vidgat ordförråd och utvecklar barns ordförståelse. Olausson menar också att utvecklingen av ordförrådet spelar stor roll i den framtida skolgången (Dominković et al., 2006:14). Roger Säljö understryker också vikten av språket i kunskapsutvecklingen: ”Det mänskliga språket är således en unik och oändligt rik komponent för att skapa och kommunicera kunskap” (2000:35).

Löfqvist redogör i sin studie för de kunskaper lärare som hon intervjuat har om högläsning. Löfqvist menar att det lärarna främst utpekar som en motivering varför högläsning är bra i utbildningssyfte är hur den påverkar elevernas fantasiutveckling. Några av lärarna nämner också kunskaper som att ”lyssna, koncentrera sig, koppla av och njuta, ta hänsyn och faktakunskaper från innehållet” (Löfqvist, 2001:22).

Universitetslektor Rigmor Lindö redogör i *Den meningsfulla språkväven* varför det är viktigt att läsa skönlitteratur. Lindö menar att vi får ta del av hur andra människor känner och agerar med hjälp av karaktärer i skönlitterära böcker. På så sätt får vi också hjälp med hur vi i olika situationer ska uttrycka våra känslor (2000:24). Det är därför viktigt att lägga stor vikt kring samtal runt skönlitteraturen. Här kan skolan vara en plats där människor kan utveckla sin empatiska förmåga för andra människor samt förbereda sig för situationer som kan uppstå i det vardagliga livet. Lindö anser att skönlitteratur hjälper elever att utveckla sin identitet och personlighet (2000:24) vilket är ett av skolans uppdrag. ”Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Skolverket, 2010:6).

Britta Stenson menar att högläsningen kan bli en stund då klassrummet uppfylls av intresserat lyssnande elever. Hon menar att högläsningen är en stund då eleverna tillsammans skapar en gemsam upplevelse. Detta kan bidra till en mer kamratlig atmosfär i klassrummet där alla får ta del av samma upplevelse (Stenson, 2006:119).

2.3 Högläsningsboken

Vad spelar valet av högläsningsbok för roll i skolan? Hur ska man som lärare gå till väga gällande genreval och svårighetsgrad? *Att läsa högt – viktigt, roligt, härligt* av Inger Hasselbaum är en antologi där hon presenterar 450 böcker som kan användas som högläsningsböcker i klassrummet. I inledningen i boken redogör hon för vad lärare har sagt i när hon intervjuat om vad det är man ska tänka på i valet av högläsningsbok. Hon anger fyra punkter där det i den första framhålls att boken ska ha ett gott språk. Vidare menar Hasselbaum att fula ord kan boken innehålla om den skildrar händelser i dagens verklighet. En annan aspekt hon tar upp är att boken inte ska ha för långa kapitel. Hasselbaum menar också att så kallade *cliff hangers* kan vara en fördel för att skapa nyfikenhet till nästa gång det är dags för högläsning. Hasselbaum trycker också på att texten i en högläsningsbok inte ska innehålla för långa dialoger samt att man som lärare ska välja en bok som eleverna inte självklart väljer själva, eventuellt utifrån bokens utseende (Hasselbaum, 2006:6).

Aidan Chambers är känd som förespråkare för att böcker ska bli en oumbärlig del inom skolans verksamhet. Han menar att de skönlitterära böcker som finns i klassrummet, som är högläsningsböcker eller så kallade bänkböcker som eleverna läser tyst, är en bandning av gamla klassiker och nya böcker som är populära just nu. För att välja högläsningsböcker som eleverna inte skulle ha valt själva menar Chambers att läraren alltid ska tänka på elevers erfarenheter. Vidare anser han att läsning är beroende av tidigare erfarenheter. Erfarenheterna gör att läsaren lättare kan relatera till texten och därför bli intresserad (Chambers, 1994:83).

Dominković med flera menar också att det är viktigt att eleven kan identifiera sig med karaktärer i boken för att kunna förstå och lättare leva sig in i handlingen. Vidare anser de att bokens innehåll kan vara en öppning till ett ämne som eleverna vill veta mer om. På så vis kan eleverna få en hjälp i rätt riktning när det gäller läsandet på egen hand (Dominković et al., 2006:20).

I en undersökning av Lars Brink redogörs det för vilka böcker lärare väljer att ha som högläsning böcker. Hans undersökning visar att lärarutbildningen har en mycket liten påverkan vad gäller deras inställning och utbildning inom det skönlitterära området. Brink menar att lärarna i stället väljer böcker som de själva läste i deras ålder vilket leder till att skolan i många fall ligger ett steg bakom övriga samhällets skönlitterära utveckling (Brink, 2009:60–61). Vidare menar Brink att det alltså blir ett för enformigt litteraturmöte för eleverna då läraren väljer böcker som hon eller han själv läst i barnåldern. Bristen på förnyelse av skönlitteratur i skolan kan leda till att en del genrer som till exempel lyrik eller populärlitteratur går förbi eleverna samt att lärarnas val av böcker är stereotypa och inte känns igen i klassrummets mångkulturella värld (ibid.). Detta stämmer inte överens med den mångfald av texter som ska tas upp enligt kursplanen i svenska. Enligt kursplanen ska läraren ta upp ”berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen.” (Skolverket, 2010:90). Brink menar att fortbildning bland svensklärare krävs för att satsningen på en mer mångfacetterad litteraturundervisning ska inrättas (2009:61).

I Michael Tengbergs avhandling diskuteras lärarnas textval. Vilka typer av böcker väljs när man ska läsa högt och ha ett boksamtal? Lärarna i undersökningen menar att elevernas erfarenheter här spelar stor roll. Det är till exempel en tillgång om de fiktiva karaktärerna i böckerna är lika gamla eller till och med yngre än eleverna som ska lyssna på berättelsen. Detta eftersom de upplever eller har upplevt hur det var i den åldern och därför kan dra egna slutsatser till egna, vardagliga upplevelser (Tengberg, 2011:106).

2.4 Boksamtalet

Enligt egna erfarenheter, som lärarstuderande på verksamhetsförlagd utbildning, är det olika hur mycket tid lärare lägger ned på högläsning. Den största skillnaden gäller hur eller om de lägger ned någon tid på reflektion av det de nyss läst. En sådan reflektion kan vara ett samtal om boken. Hur man kan ha ett sådant samtal och vad man kan tänka på presenterar jag i detta avsnitt genom att redogöra för och resonera kring olika handböcker man kan använda vid boksamtal. Enligt Brink har det under de senaste fem åren utvecklats ett större intresse för boksamtal i litteraturpedagogik och lärarutbildning. Detta menar han beror på det inflytande som litteraturpedagogen Aidan Chambers haft (Brink, 2006:238) vilkens metoder jag här nedan kommer att presentera.

Vad är då ett boksamtal? Enligt Katarina Kuick som är barnboksförfattare och översättare och har erfarenheter inom området är det ett ”samtal som förs mellan människor som alla har läst samma bok” (Kuick, 2005:88). Hon tar också upp de faktorer hon menar utvecklas hos de som deltar i ett boksamtal. Kuick anser att boksamtal gör att man utvecklas som läsare, som talare, lyssnare och samtalare. Vidare menar hon också att man utvecklar tänkandet och att reflektera och se sammanhang. Man lär sig mer om andra och om sig själv. Detta leder till att man utvecklas som människa (Kuick, 2005:89).

Om hur man ska leda ett boksamtal och vilka strategier man ska använda har barn- och ungdomsförfattaren Aidan Chambers skrivit om. Chambers redogör för de tre ingredienser han menar ett boksamtal ska innehålla. Den första punkten han menar är viktig för ett bra boksamtal är att ”utbyta entusiasm”. Chambers menar att ett engagerat samtal om böcker

uppstår då entusiasm väcks åt båda hållen, det vill säga, att diskussion uppstår då entusiasm av både positiv och negativ karaktär finns hos deltagarna (1994:18f).

Den andra ingrediensen som Chambers menar är viktig för ett boksamtal är att deltagarna tillsammans får ställa frågor till texten. När detta händer menar Chambers att bokens mening kommer upp till diskussion. Vidare anser han att det i varje text, även den mest enkla, finns möjligheter att komma fram till flera olika lösningar och varje individ kan hitta sin personliga koppling till boken (Chambers 1994:20f).

Den tredje ingrediensen som Chambers menar är viktig är att ”utbyta kopplingar”. Med detta menar han att om man ska få en djupare förståelse för texten måste vi kunna se kopplingar och strukturera upp det mönster som finns i berättelsen (1994:22). Det Chambers menar att dessa tre ingredienser inte behöver komma i någon speciell ordning utan att samtalet styrs av våra behov. Han anser att själva boksamtalet är ”ett sätt att ge form åt de tankar och känslor som väcks av boken och den tolkning (de tolkningar) vi tillsammans skapat ur texten” (1994:23). Viktigt är alltså en form av boksamtal där deltagare får höra andras åsikter och känslor om boken.

Några som också har skrivit om samtal kring läsande är Ellin Oliver Keene och Susan Zimmermann. I boken *Tankens mosaik* tar de upp vikten av engagemanget hos läraren när det gäller samtal om texter. De menar att lärare, som ju är erfarna läsare, kan redogöra för sin upplevelse under tiden de läser. På så vis lär sig eleverna att använda samma tillvägagångssätt när de läser (Keen & Zimmermann, 2003:44). Ett sätt att redogöra för sin upplevelse under läsningen kan vara att läraren tänker högt under klassens högläsningstund (2003:59). Keene och Zimmermann understryker alltså hur viktigt det är med en gemensam läsförståelse för att vidare förstå livets stora frågor. Författarna menar också att skolan ska ge läsning och boksamtal mycket tid för det är då man skapar livslånga läsare. Lärare som tar till vara elevers reaktioner på texter bidrar till att elever läser svårare böcker än vad de annars skulle läst (Keen & Zimmermann, 2003:235).

Vad skolan kan göra för att barn ska bli bra läsare tar också Britta Stensson upp. Hon menar att tid är en viktig faktor när det gäller läsvana. Stensson anser också att lärarens högläsning är minst lika viktigt som att eleverna läser tyst själva (2006:15ff).

Stensson är också stor förespråkare av boksamtal, vilket hon menar *måste* uppstå efter eller under tiden en bok läses högt i skolan. Under samtalet, menar Stensson, delas tankar och tolkningar mellan individer och deltagarna i boksamtalet kommer fram till en gemensam förståelse. Viktigt är att frågorna som läraren ställer under samtalet ska vara autentiska, det vill säga, att det inte finns ett rätt svar (Stensson, 2006:20). Stensson uppmanar också lärare att vara goda förebilder när det kommer till läsning. Om lärarna också visar entusiasm i läsandet smittar detta av sig på eleverna vilket gör att de får utveckla sin egen läsarkarriär. Ett förslag som Stensson ger är att lärare själva kan ingå i en läsecirkel där samtal får utveckla förmågan att analysera och tolka böcker. På så vis, menar Stensson, kan vi som lärare inse den förvandling som kan ske med eleverna vid boksamtal (2006:38).

Ett av de förslag Stensson tar upp om hur man kan samtala kring böcker är att man mitt i texten stannar upp och ställer en del autentiska frågor. Autentiska frågor innebär frågor som det inte finns *ett* rätt svar på utan där svaret kan diskuteras och resoneras fram. Frågorna kan vara följande: ”Vad tänker ni nu? Vad tror ni ska hända? Varför gjorde hon så? Hurdan tycker ni att hon är?”. Om helklass känns för stort och klassrummet inte har ett sådant klimat där alla elever kommer till tals föreslår Stensson att frågorna kan diskuteras i par eller mindre grupper (Stensson, 2006:41)

Många av de nämnda böckerna menar alltså att högläsning och boksamtal hör ihop, att det ena inte kan vara utan det andra. För att ha strukturerade boksamtal måste läraren i detta fall vara insatt och leda eleverna i samtalet. Detta tar Dominković med flera upp som en betydande faktor i läs- och skrivutvecklingen. De menar att det har stor inverkan på ett barns läs- och skrivutveckling om den vuxne vid högläsningen för en dialog med barnet eller ej. Stor roll spelar det om den vuxne visar intresse för barnets åsikter och för en öppen dialog under högläsningen samt tar sig tid för barnets frågor och funderingar (Dominković et al., 2006:118).

Trots många handledningsböcker som ger kunskap om boksamtal har en studie visat att efterarbetet och uppföljning av de böcker som läses individuellt eller som högläsningssbok huvudsakligen sker i form av individuella bokrecensioner (Brink, 2006:238). Enligt Brink visar också studien att de boksamtal som sker oftast sker i helklass, eller i små grupper, ibland utan lärare. Vidare menar han att lärarledda samtal, tyvärr, är mest ovanliga trots att det är den metoden som förespråkas mest i läroplanen (2006:239).

Michael Tengberg, som forskat om litteratursamtalet i skolan, menar att en vanlig uppfattning bland lärare vad gäller boksamtal är att de inte har tiden att gå in i några djupgående samtal kring en bok (2011:297). Tengberg menar dock att tiden är ett ”svagt argument för att undvara den gemensamma diskussionen om texter i klassrummet.”. Vidare anser han att det inte är konstigt om lärare inte inser vad eleverna faktiskt lär sig vid genomförandet av ett boksamtal. Otydligheten om de lär sig något alls bidrar då till att lärare inte vill lägga ner alltför mycket tid på boksamtal (ibid.). Tengbergs undersökning har däremot visat att de deltagande eleverna och lärarna har erhållit positiva intryck av boksamtalen. Därför bör studien vara ett tungt argument till varför man ska fortsätta med boksamtal i skolorna samt ge mer tid åt dem. Tengberg menar att detta har stor inverkan på utvecklingen för skolans och svenskundervisningens del (2011:298).

En studie gjordes där en sjätteklass skulle under en period genomföra ett antal boksamtal med lärare och en forskare. Under slutet av perioden med boksamtal skulle eleverna svara på en enkät om vad boksamtal är bra för (Brink, 2006:262). Ett av svaren i enkäten löd: ”Man får reda på andras åsikter om boken. Och om det är något man inte förstår kanske man får reda på det då” (2006:263). Ett annat svar på frågan var ”Jag har fått ett bättre ordförråd och nu kan jag stava bättre” (Brink 2006:264). I denna studie kan vi alltså se vilken positiv påverkan boksamtalet haft för några av eleverna som deltog i undersökningen. Denna undersökning styrker alltså det påstående som de tidigare nämnda förespråkarna för boksamtal har: Att eleverna tillsammans lär sig hitta en förståelse för den lästa texten. Detta redogör också Rigmor Lindö för. Hon menar att vi tillsammans med våra olika erfarenheter kan skapa en helt ny förståelse av en text (Lindö, 2005:105).

2.5 Samtal och dialog i klassrummet

Hur man kan använda sig av högläsningen genom samtal utifrån aktuell högläsningssbok redogjorde jag för i det föregående avsnittet. I detta avsnitt tar jag upp forskares studier som har visat sig förespråka samtal och dialog i den pedagogiska undervisningen.

För att som lärare kunna leda dialogiska samtal om böcker är det viktigt att gå till grunden varför dialog och samtal är så viktigt i klassrummet. Detta understryker också Aidan Chambers: ”Men för lärare som vill lära andra barn att samtala på ett bra sätt, är det lämpligt att ha en viss kunskap om det invecklade nätverk av pratandets motiv och effekter, som ligger bakom vårt prat och belönar vårt lyssnande.” (Chambers, 1994:25) Därför ska jag vidare redogöra för forskning som inriktat sig inom detta område.

Varför det är viktigt med samtal och dialog i undervisningen har forskaren Lev Vygotskij redogjort för. Enligt Vygotskij har den sociala kommunikationen en betydande roll i en människas kunskapsutveckling: "Utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande" (Vygotskij, 2001:10). Boksamtalet kan därför bli ett undervisningsmoment som kan influera den övriga samtalssituationen i klassrummet. Enligt Vygotskij har läraren en viktig roll i samtalet som sker i undervisningen. Samtalet ska ske med utgångspunkt från elevernas egna erfarenheter samt utmanas av det vetenskapliga tänkandet och det är lärarens roll att leda samtalet så att det kan utmana eleven (Vygotskij, 2001:13). På samma sätt som Chambers i sin handledning för boksamtal redogjorde hur läraren ska leda ett pågående boksamtal utifrån elevers erfarenheter och att läraren ska ha en mer avvaktande roll i själva samtalet, (1994:65) visar också Vygotskij här att lärarens roll som samtalsledare är viktig.

En annan förespråkare av samtal och dialog är Michail Bakhtin. Han arbetade med litteratur, språk och språkfilosofi i forna Sovjetunionen. Bakhtin talar om dialogism som visar på dialogens betydelse (Dysthe, 1996:61). Enligt Bakhtin är dialog ett vitt begrepp som kan innefatta mycket i ett klassrum. Han menar att dialogiska relationer kan vara när det pågår ett muntligt samspel mellan läraren och hela gruppen. Dialog kan också vara när det pågår ett samspel mellan elever men även mellan elever och texter som kommer utifrån (Dysthe, 1996:62). Bakhtin menar alltså att det ständigt pågår en dialog i klassrummet, antingen muntligt mellan personer eller skriftligt mellan text och personer. Bakhtin presenterar också dialogen som något nödvändigt när tilliten till oss själva ska utvecklas. "Vi kan enligt Bakhtin aldrig uppfatta oss själva som en helhet om vi inte relaterar oss till den andra, och vi kan endast få insikt om oss själva genom kommunikation med andra" (Dysthe, 1996:63). I läroplanen står det hur viktigt samspelet med andra är i den ständigt pågående läroprocessen (Skolverket, 2006:9). Dialog och samtal med andra individer måste alltså finnas för att vi ska kunna utvecklas både kunskapsmässigt och på det personliga planet.

Men hur skapar man ett sådant klimat i klassrummet som får präglas av dialog och samspelet mellan individer? Enligt Olga Dysthe är det viktigt att varje individ i klassrummet har självförtroende för att delta i en dialogsituation. En annan förutsättning hon tar upp för att kunna få ett klassrumsklimat präglad av dialog och samtal är att repsekt ska finnas mellan alla individer som deltar i gemenskapen (1996:64). Att gå in fullt i en dialog innebär alltså att ha respekt och tillit, både till sig själv och till andra. Vi lär känna oss själva genom att samtala med andra människor. Eller som Bakhtin uttrycker det: "Vi ser och hör oss själva genom andras ögon och röster" (Dysthe, 1996:228).

Hur man skapar en dialogisk undervisning har också Dysthe redogjort för. Det hon förespråkar och tycker är viktigt när det kommer till lärarens påverkan till en dialogisk undervisning är hur läraren ställer frågor till eleverna (1996:232). Som jag nämnde tidigare förespråkas autentiska frågor av Stensson som menar att läraren måste ställa den sortens frågor för att få engagerade elever som deltar i samtal (Stensson, 2006:20). Liksom Stensson förespråkar också Dysthe detta. Hon menar att autentiska frågor som "Vad anser du om det?" och "Kan du förklara vad du menar med moral?" tvingar eleven att tänka själv och inte söka efter det svaret som hon eller han tror att läraren är ute efter (Dysthe, 1996:232). Något mer som Dysthe menar att lärare måste göra för att få en god dialogisk undervisning i klassrummet är att ge en positiv respons på det som eleverna säger (1996:233). Genom att ta tillvara det som eleverna säger kan läraren gå vidare i samtalet och låta dialogen mellan lärare – elev leda samtalet. Detta tas också upp i artikeln *Assesement for learning: putting it into practice* av Paul Black m.fl. (2003). Författarna tar upp hur viktigt det är att ge tid åt eleverna när en fråga ställs för att alla ska ha möjlighet att kunna svara.

2.6 Skönlitteratur och livets stora frågor

I inledningen nämnde jag vilken verkan boksamtal om skönlitteratur kan ha när det gäller det ständigt pågående värdegrundsarbetet i skolan. I läroplanen står det att ”De [eleverna] ska få prova och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar” (Skolverket, 2010:7). Genom boksamtal om skönlitteratur kan elever uppleva känslor och stämningar med hjälp från de fiktiva karaktärerna. Då kan eleverna lära känna sina egna känslor (Dominković et al., 2006:16). Om man som lärare väljer att ha en bok som tar upp något känsligt ämne kan man välja en bok som skulle passa just i den situation som klassen visar sig vara i just då. Detta är enligt Stensson viktigt eftersom ”De samtal som förs i samband med högläsning fungerar som modeller för elevernas egen läsning och samtal” (2006:18). Enligt henne kan man alltså genom bokens innehåll påverka elevens samtal som sker i verkliga livet. Säljö menar också att vi lär oss av problem och svårigheter som vi stöter på i vår omgivning. Dessa problem tar vi till oss och återanvänder när vi själva stöter på liknande problem och svårigheter (Säljö, 2001:105).

Enligt mina egna erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning har så kallade kompassamtal eller livskunskapsundervisning blivit mer och mer vanligt under de senaste åren. Att prata om livets stora frågor och känsliga ämnen har blivit självklart att samtala om vid sådana tillfällen. Stensson menar däremot att själva livskunskapsundervisningen kan finnas i själva läsningen. Stensson anser att en bok kan innehålla mycket som kan utveckla elevers kännedom om sig själv och andra (2006:19). Detta tar också Christina Wedenmark upp som har lång erfarenhet som bibliotekarie: ”Barnen kan genom bokens innehåll få del av hur andra barn och vuxna har agerat under vissa förutsättningar” (Wedenmark, 2005:47). Men Wedenmark menar att en del böcker kanske bara ska finnas för tystläsning, alla svåra frågor måste inte diskuteras utan heller kan funderas på i elevens ensamhet (ibid.).

Tidigare nämnde jag hur viktigt erfarenheter var för att kunna möta eleverna och utgår från det som de har kännedom om (Vygotskij, 2001:13). Detta gäller framför allt om man väljer att ha boksamtal kring böcker som tar upp ämnen som kan vara känsliga för eleverna. Hasselbaum uppmanar om finkänslighet vid samtal som uppstår utifrån lite känsligare texter i högläsning böcker: ”Men när ni läser böcker med känsligt innehåll, [...] kolla att ni är bekanta med era åhörarens livssituation!” (2006:5). Det som också är viktigt om man väljer att använda sig av en bok som man vet kommer väcka frågor och känslor hos eleverna är att man själv är förberedd på de diskussioner som kan komma upp. För diskussionen som uppkommer är det betydelsefullt att den vuxna i sammanhanget känner sig själv och vet vad denne har för relation till problemet som kommer upp (Hartman, 2007:178). Vidare menar Hartman att ”livsfrågorna är gemensamma för de flesta” (2007:179). De frågor som är stora och kräver djup diskussion för eleverna kräver också att läraren är insatt eftersom de oftast är stora även för den. Enligt Gren måste vi vuxna veta var vi står i dialogen eller diskussionen som vi kommer att stöta på i de samtal som vi ska ha med eleverna (2007:113). Vikten av lärarens engagemang i samtalet om stora livsfrågor eller komplicerade människorelationer tar Keene och Zimmermann upp. De menar att det är läraren som bygger upp ett sådant klimat i klassrummet som ska bidra till att alla elever ska kunna diskutera och grubbla över svåra situationer man kan stöta på i livet (Keene & Zimmermann, 2003:235).

Högläsning av skönlitteratur i klassrummet som efterföljs av boksamtal ger utmärkta tillfällen för att under den pedagogiska undervisningen tala om svåra frågor som människor kan stöta på i livet. Enligt Kerstin Kristensen är skönlitteraturen en hjälp till att få elever att öppna upp sig (2005:105). Men att få barn att öppna upp sig med hjälp av den lästa boken är inte detsamma som att de får svar på alla de frågor som de har inom sig. Man får inte förutsätta att boken eller läraren som leder boksamtalet ska lösa alla de problem som kan dyka upp när ett

känsligt ämne berörs. Syftet är att öppna upp för eleverna och visa att de själva kan få ställa de frågor de vill. Boksamtalet blir en hjälp till att få eleverna att prata, syftet är inte att ha färdiga svar som presenteras för dem (Kristensen, 2005:106).

Som tidigare nämnt kan skönlitterära böcker och boksamtal leda till samtal där eleverna kan få ställa komplicerade frågor. Frågor som de kanske inte ens visste att de hade. Högläsningstiden kan med hjälp av boksamtalen få bli ett tillfälle där lärdomen om livet och dess stora frågor kan få utrymme i undervisningen. Enligt Lindös forskning kan skönlitteratur fungera som en hjälp att bearbeta personliga händelser. Hon har också genom sin forskning upptäckt hur svåra livssituationer och problem kan bli underlag för elevers egna texter. Sagor och berättelser är alltså viktigt för en läkande process som elever i svåra situationer kan gå igenom (Lindö, 2005:35). Genom skönlitterär högläsning som berör svåra frågor och händelser i livet kan vi öppna upp för nya samtal i klassen som utvecklar elevernas möte med andra människor. Wedenmark skriver om hur litteraturens kraft kan påverka oss: ”Att mötas genom böcker och läsning kan bli ett möte för livet” (Wedenmark, 2005:48.)

3. Metod

I detta kapitel beskriver jag och reflekterar över mitt tillvägagångssätt som använts för att nå syftet med uppsatsen. Vidare kommer jag att ta upp för- och nackdelar om de metoder som jag valt att arbeta utifrån. I mitt arbete har jag valt att genomföra kvalitativa intervjustudier. I enlighet med Stukát är ”huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (Stukát, 2005:32). Mitt syfte med denna undersökning är inte att generalisera ett synsätt som många lärare har, utan i stället att gå djupare in i de svar som jag får av de fyra lärarna jag intervjuat – därav valet av kvalitativa studier.

Enligt Steinar Kvale syftar kvalitativ forskning på egenskapen av något (1997:67). Kvale menar också att inom de områden där kvalitativa intervjuer används är syftet ”att utveckla en kunskap som kan förändra personer och omständigheter (1997:60). Detta är det jag strävar efter i min uppsats, nämligen att upplysa om lärares attityd till högläsning så att övriga lärare kan fundera själva över hur deras attityd är till högläsning och eventuellt utveckla det i sin undervisning.

3.1 Utformning av intervjuplan

Jag valde att genomföra min undersökning med hjälp av kvalitativa intervjuer. Ett av de områden då man, enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud, ska använda sig av samtalsintervjuer i forskning är ”när vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld” (2007:285). Eftersom jag vill skildra lärares attityder och deras självupplevda erfarenheter använde jag mig av samtalsintervju. Då jag vill synliggöra lärares attityder och erfarenheter kring högläsning i klassrummet använder jag mig av samtalsintervjuer eftersom jag genom dem lättare kan återge de förhållningssätt som intervjupersonerna har (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2007:286).

Enligt Esaiasson med flera är samtalsintervjuer bra att använda sig av när man vill ställa ytterligare frågor eller få svar som inte kan tyckas förutbestämda. Om informanterna skulle ha fått en blankett att fylla i skulle de kanske bli styrda av att jag förväntar mig en viss typ av svar (Esaiasson et al., 2007:284).

Vad gäller valet av informanter har jag valt personer som inte är experter inom området. De lärare jag intervjuar är just, lärare och har olika kunskap om det berörda ämnet. Det jag vill komma åt med min studie är just vanliga lärares syn på högläsning och inte någon experts. Detta, menar Esaiasson med flera, är ett av de allmänna råd som de ger gällande valet av informant. Alltså att inte välja en ”subjektiv expert inom ämnet” (Esaiasson et al., 2007:292).

Enligt Annika Lantz är det viktigt att uppsatsens ämne diskuteras genomgående och att det sedan får bestämma utformningen av intervjufrågorna (2007:49). Lantz menar också att det är viktigt att intervjun börjar med, för informanten, närliggande frågor. Bakgrundsfrågor som ålder, utbildning och arbetsplats kan ha stor betydelse för hur intervjuaren uppfattar senare analyserar informantens svar. Vidare menar Lantz att frågor som informanten har lätt att svara på kan vara en bra början i intervjun för att åstadkomma ett bekvämt intervjuklimat (2007:58). Intervjufrågorna som jag använde mig av finns med som en bilaga längst bak i arbetet.

3.2 Urval och avgränsningar

När jag valde ut de fyra respondenter som jag ville skulle delta i min undersökning, valde jag lärare vars nuvarande tjänst var i en låg- eller mellanstadieklass. I mitt urval av respondenter eftersträvade en så jämn könsfördelning som möjligt. Eftersom manliga pedagoger i de yngre åldrarna är ovanligare blev det därför till slut bara en manlig lärare och tre kvinnliga.

Skolorna som lärarna arbetar på finns i två olika kommuner, en större och en lite mindre. Den ena kommunen är den jag bor i och den andra har jag på annat sätt anknytning till. Två av skolorna ligger i innerstaden, en i en mindre tätort och en på landsbygden. Presentation av lärarna som jag intervjuat kommer under avsnittet *resultat och diskussion*.

3.3 Genomförande av intervjuer

Samtliga intervjuer spelades in på mp3-spelare för att jag skulle kunna fokusera på personen jag intervjuade samt vara lyhörd om följdfrågor behövde ställas. Enligt Fägerborg har inspelade intervjuer "[...] högre värde som källa, de är informationsrikare och ger större möjlighet till analys ur olika synvinklar (1999:67) vilket också stärkte mitt val av en inspelad intervju. Efter varje intervju transkriberade jag det inspelade materialet. Detta för att få en mer objektiv analys av intervjuerna. När jag transkriberade intervjuerna gjorde jag mitt yttersta för att skriva ner alla ord och ljud som kunde höras under intervjun. Detta för att jag ville återge intervjun i den upplevda samtalstonen så trovärdigt som möjligt. Då jag under resultatdelen återger informanterna har de fiktiva namn. Detta för att lättare kunna hålla isär dem och för att lärarnas identitet inte ska avslöjas.

Informanterna fick i förväg reda på frågorna så att de skulle känna sig förberedda och för att de skulle få chansen att kunna ge mig mer eftertänksamma svar. Intervjuerna skedde på skolor under dagtid och i vissa fall på kvällstid i deras privata hem, det vill säga i en för informanten trygg miljö vilket Stukát framhåller som viktigt (2005:40). Under intervjuens gång hade jag, förutom mp3-spelare, ett anteckningsblock för att kunna anteckna punkter för att otydligheter på inspelningen skulle kunna tydliggöras. Intervjuernas längd varierade men varje intervju tog cirka 20 minuter.

3.5 Analys

Jag har valt att analysera intervjuerna genom att dela upp dem i vissa ämnen. Redan i skisstadiet valde jag att dela upp frågorna så att jag i analysen av dem kunde se mönster och jämföra deras olika svar på samma fråga. När jag innan intervjun framställde intervjufrågorna utgick jag från mina tre frågeställningar som är syftet i min uppsats. Efter jag genomfört alla intervjuer kunde jag sedan kategorisera svaren i form av sju underrubriker till de tre punkterna. Underrubrikerna blev: *Motiv för högläsning, personligt intresse, stor del i undervisningen?, boksamtal, annat arbete med högläsningsboken, boktips från lärarna och vem väljer bok?*

Jag analyserade också min färdigställda transkribering från samtliga intervjutillfällen utifrån den tidigare forskning som jag studerat under uppsatsens gång. Jag kommer att använda mig av en kvalitativ analysmetod i resultatdelen som grundar sig på mindre antal intervjuer (Lantz, 2007:100). Jag kommer också i resultatdelen dra slutsatser till den teoretiska anknytningen i uppsatsen. Enligt Lantz är ambitionen med den kvalitativa analysen att "söka nyansera förståelsen av fenomenet som undersöks genom att tillämpa den på teoretisk väg valda begrepp och applicera dessa på det som sagts" (2007:100) vilket är min eftersträvan i resultatdelen.

3.7 Studiens tillförlitlighet

Angående studiens tillförlitlighet är jag medveten om att åren som verksam lärare är liknande för samtliga informanter i studien. Jag är medveten om att en större åldersspridning eventuellt hade gett mer varierade svar från. Jag tycker mig ändå uppleva att svaren vid många tillfällen har varit olika och att en stor spridning vad gäller informanternas åldrar inte är nödvändig för att få en så stor spridning på svaren.

Gällande arbetets generaliserbarhet vill jag understryka att min studie enbart gäller de lärare jag intervjuat och inte lärare i allmänhet. Mitt resultat kan alltså inte generaliseras utan angår endast den undersökta gruppen (Stukát, 2005:129).

Jag hoppas att studien kan bädda för sortsatt forskning inom högläsning och lärares attityd till den. En vidare forskning skulle kunna vara att diskutera elevers attityd till skönlitterär högläsning.

Reliabilitet beskrivs av Stukát som hur noggrant man använt mätinstrumentet (2007:125). Vad gäller arbetets reliabilitet kan intervjumomentet diskuteras. Jag är medveten om den påverkan jag kan ha haft på svaren på intervjufrågorna när jag transkriberade dem. Jag kan till exempel omedvetet hört fel på inspelningen eller fått ett svar att verka som något annat svar vilket är lätt hänt under en transkribering. Resultatet kan också påverkas av om informanterna talade sanning eller ej under intervjun. Enligt Stukát är det inte helt otroligt att läraren förvränger sanningen en aning för att de anar vilket svar det är som intervjuaren vill höra. Han menar också att en orsak till att svaren kan påverkas är också att läraren, i detta fall, inte vill erkänna sina brister (Stukát, 2005:128).

Angående arbetets validitet, som av Stukát förklaras som ”om man mäter det man avser att mäta” (2007:125). Jag anser att arbetet har ett rimligt sammanhang och att intervjufrågorna berör det syfte som jag har för uppsatsen.

3.4 Etiska överväganden

I min uppsats har jag utgått från Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer. De principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011:6). Enligt informationskravet är den som genomför forskningsuppgiften skyldig att informera om syftet till de personer som berörs i arbetet (Vetenskapsrådet, 2011:79) Vid de tillfällen då jag tog kontakt med mina intervjudeltagare fick de därför i förväg ta del av syftet av min uppsats.

Samtyckeskravet innebär att ”deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (Vetenskapsrådet, 2011:9). Personerna som valde att delta i intervjun hade givetvis möjlighet att säga nej om de inte ville ställa upp.

För att uppfylla konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2011:12) blev informanterna upplysta om att deras namn inte skulle nämnas i arbetet. För att uppgifter om deltagarnas identitet ska kunna spåras väljer jag att ge fiktiva namn åt informanterna.

Jag tog också hänsyn till nyttjandekravet genom att redogöra för informanterna att den inspelade intervjun endast skulle användas i samband med uppsatsskrivningen (Vetenskapsrådet, 2011:14).

4. Resultat och diskussion

Syftet med min uppsats är att analysera och diskutera fyra olika lärares syn på högläsning. I detta avsnitt kommer jag med hjälp av min teoretiska utgångspunkt och den tidigare forskningen analysera intervjuerna som har varit mitt underlag till uppsatsen. Jag kommer också analysera intervjuerna utifrån egna erfarenheter som jag fått på min verksamhetsförlagda utbildning och som lärarvikarie. En målsättning med resultatdelen är att bidra till att lärare ska få upp ögonen för högläsningmomentet i skolan. Jag hoppas att jag kan bidra till en utveckling av hur högläsningen ser ut i dag i skolan. Här nedan följer en analys och diskussion kring de genomförda intervjuerna. Jag har valt att kategorisera dem i följande kategorier: *Lärarnas syn på högläsning*, *högläsningstunden* och *högläsningsboken*.

Närmare kommer jag att presentera de olika lärarna som ställde upp på intervju. Namnen som står är fiktiva för att inte någon ska kunna spåra deltagarnas identitet.

Irina har sin tjänst i en F-2:a (åldersintegrerad från förskoleklass till andra klass). Irina har jobbat som lärare i 27 år och är utbildad hemspråklärare och 1-7 lärare i svenska och SO. Irina har också vidareutbildat sig i teknik och matematik undertiden som hon varit verksam lärare. Irina arbetar på skolan som ligger i innerstaden.

Margareta är den andra läraren som jobbar på skolan som ligger i innerstaden. Hon har just nu sin tjänst i en sexa. Margareta är utbildad mellanstadielärare och är även ämneslärare i svenska. Hon har också en magister i didaktik. Margareta har arbetat som lärare i 35 år.

Eva är utbildad mellanstadielärare med inriktning på ämnen som musik, religion och historia. Hon har arbetat som det i 28 år. Eva har just nu sin tjänst i en trea och arbetar på skolan på landsbygden.

Åke arbetar i en femma och han har varit verksam lärare i 40 år. Åke är utbildad låg- och mellanstadielärare och skolan han jobbar på ligger i en mindre tätort.

4.1 Lärarnas syn på högläsning

Samtliga lärare som jag valde att intervjua för min uppsats har lång erfarenhet av läraryrket och verkar ha en relativt positiv syn på högläsning. Samtliga lärare nämnde i intervjuerna att de förknippade högläsning med avslappning. Högläsning kunde bli en stund då eleverna fick sitta stilla och bara lyssna. Åke, som är lärare i en femma beskriver hur högläsning kan vara rolig: "... till exempel på morgonen då det kan vara stressigt och jobbigt kan det liksom vara en stunds avslappning". Som jag tidigare nämnt har jag stött på detta när jag varit ute på min verksamhetsförlagda utbildning. Högläsningstunden används som en stund då tystnad och lugn ska råda i klassrummet. Den skönlitterära texten blir, enligt informanterna, en hjälp i form av ljudåterkoppling.

En av lärarna, Irina som har sin tjänst i en F-2:a, menar att högläsning blivit en mer och mer vanlig förekomst i hemmen. Enligt Irina blir högläsningen ett moment i de tidiga skolåren då eleverna kan känna igen sig och ett moment som de har egna erfarenheter kring.

... dagens barn uppskattar verkligen och är vana vid att föräldrar läser högt och då vill de fortsätta att läsa högt så då är det alltså någonting som återkommer... man läser ju för småbarnen hemma och det är allt fler som gör det.

Irina menar också att högläsning innebär att ha "en mysig stund tillsammans, då eleverna kan vakna till liv".

Ett annat symptomatiskt uttalande för lärarnas syn på högläsning var när Åke nämnde att högläsning kan få vara en liten stund då det inte passar att starta upp något nytt arbete på lektionen. ”Det kan vara så att före lunch kanske det fanns tio minuter när man inte ville sätta igång något annat eftersom att de snart skulle gå och äta och sådär.”. Åke kan här ge eleverna en bild av att högläsning inträffar då det inte finns något annat ”vettigare” att göra i klassrummet. I enlighet med Fox exempel från rektorn på skolan i New Hampshire som inte tyckte högläsning var riktig undervisning (2003:30) kan också Åke tyckas instämma i detta. Men eftersom jag under intervjuens gång fann Åke som en av informanterna som särskilt uttryckte hur positivt han uppfattade högläsning kan denna analys verka mindre trolig.

Eva som är lärare i en trea verkar förknippa högläsning med en lugn stund då eleverna kan sitta i lugn och ro och äta sin frukt. Eva nämner att högläsningens boken alltid läses klockan fem över nio. Enligt henne är högläsning en kontinuerlig stund i undervisningen då lugn och frid ska råda i klassrummet.

Margareta som undervisar en sexa finner högläsning som något otroligt viktigt. Detta märks särskilt då hon berättar att hon känner sig skyldig för att inte ha läst lika mycket med klassen nu på vårterminen i jämförelse med höstterminen. Läraren Irinas syn på högläsning är också i likhet med Margaretas. I svaret på frågan om vad det är som är viktigt att uppnå med högläsningen dröjer det länge innan Irina svarar. Efter en stund säger hon att ”... Det är många saker!”. Både Irina och Margareta strävar efter att ha högläsning varje dag, vilket också visar hur viktigt de tycker att det är och hur stor plats de tycker att det ska ha i undervisningen.

4.1.1 Motiv för högläsning

När jag ställde frågan *Vad är viktigt att uppnå med högläsningstunden* till läraren Eva hade hon två punkter som hon tyckte var viktigt. Dels menade hon att det som var viktigt att uppnå var att eleverna skulle sitta lugnt och lyssna, dels att de skulle få chans att leva sig in i boken. Den senare punkten har enligt Dominković med flera visar sig ha stor betydelse för elevers fantasiutveckling. När eleverna lever sig in i en bok utvecklas elevers förmåga att fantisera. (Dominković et al., 2006:15). I likhet med Eva uttrycker också Irina att ett motiv för högläsning är att eleverna ”har en chans att höra något annat”. Med detta antar jag att Irina menar att högläsningen kan vara en motsats till de filmer och böcker som de väljer att läsa själva. Högläsningstunden blir alltså en stund då berättelser som inte eleverna väljer att lyssna eller titta på om de fick välja själva.

Något som både läraren Eva och läraren Åke uttrycker som motiv för högläsning i undervisningen är att eleverna tränar upp sin koncentrationsförmåga. Åke menar att högläsning ”också är en koncentration, de flesta klarar ju av att lyssna. Det är ju också en träning i att jobba med att lyssna i kanske tio minuter i början, kanske en kvart eller till och med tjugo minuter. Oftast infinner de [eleverna] sig i ett visst lugn och så”. Detta menar också Hasselbaum som har erfarenhet av att koncentrationsförmågan övas upp när man lyssnar på högläsning (2007:7).

Läraren Margareta förknippar också högläsning med koncentration. Hon menar att högläsning kan fungera som en hjälp då inte eleverna har koncentrationsförmåga att arbeta individuellt. Margareta anser att eleverna får någon som gör arbetet åt dem. Om högläsning säger hon så här: ”Det handlar ju väldigt mycket om att man är trött på att koncentrera sig. Då är högläsning så skönt för att det är någon som koncentrerar sig för dig.”.

Åke framhåller även ett annat motiv till högläsning. Nämligen att eleverna kan bli intresserade av att läsa böcker på egen hand om de varit med om mycket högläsning. Detta

berörs i USA:s Utbildningsdepartements rapport *Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 1999*. I den framgår att högläsning och muntliga berättelser kan utveckla ett eget intresse för läsning (Winquist Nord et al., 2000:1).

I rapporten nämns det också att högläsning hjälper att utveckla elevers vokabulär (ibid.). Detta är något som Margareta tar upp som ett motiv till varför högläsning är viktigt. Hon menar att det är extra viktigt på de skolor där det går elever som inte har svenska som andraspråk och har ett begränsat ordförråd. Margareta anser att de eleverna då kan få ta del av en text med en svårighetsgrad som de aldrig annars skulle stöta på.

Den gemensamma upplevelsen är, för några av informanterna, ett oerhört viktigt motiv till varför man ska ha högläsning i helklass. Läraren Irina menar att det är viktigt att eleverna är med om något gemensamt. Åke anser att gemenskapen som blir till i en grupp som delar samma berättelse är otroligt viktig, framför allt för de elever som har lässvårigheter. Hasselbaum menar att sammanhållningen i en klass kan bli bättre just för att eleverna får en gemensam upplevelse tack vare högläsningen (2006:7). Hasselbaums påstående stärks av Irinas och Åkes erfarenheter: Högläsningen blir ett moment i undervisningen då eleverna får mötas och ta del av samma berättelse. Om mötet genom böcker skriver Wedenmark: "Att mötas genom böcker och läsning kan bli ett möte för livet" (2005:48). Kanske är det just detta som Irina och Åke upplever under den stund de läser högt för sina elever.

För både Eva, Åke och Irina verkar det vara viktigt med kontinuerlig högläsning. Irina menar att eleverna har med sig en kontinuitet hemifrån angående högläsning med sina föräldrar, därför är det enligt henne viktigt att upprätthålla den. Eva berättar att hon läser vid ett visst klockslag varje dag och Åke understryker hur viktigt det är för eleverna med det kontinuerliga läsandet. Åke och Eva motiverar dock inte varför det är viktigt med kontinuitet. Orsaken till denna ståndpunkt kan vara att de vill ha ett moment i undervisningen som är regelbundet och då elevernas tankar på övrigt skolarbete kan glömmas för en stund. Mina egna erfarenheter på min verksamhetsförlagda utbildning visar hur viktigt det kan vara för eleverna att man kontinuerligt läser boken som klassen har som högläsningssbok. Dröjer det för många dagar mellan varje kapitel eller avsnitt kan eleverna tappa intresset för boken och högläsningen blir inte lika intresseväckande som den skulle kunna vara.

Ett motiv som Margareta uppger vad gäller högläsning är att eleverna bör känna till olika genrer.

och nu pratar vi faktiskt om att med den nya kursplanen så är det ju alltså att man ska ha ett ganska brett spektra av skönlitterära verk och vissa såna här verk som man känner att om man går i sexan på mellanstadiet bör ha hört.

Hon syftar på en av de punkter som står med i kursplanen för svenska under rubriken *centralt innehåll*. Eleven bör alltså känna till "några skönlitterära betydelsefulla barn- och ungdomsboksförfattare och deras verk" (Skolverket, 2011:92).

I övrigt när det gäller lärarnas motiv till varför de ska ha högläsning i undervisningen är det ingen som direkt hänvisar till kursplanens mål i svenska. Det är ingen mer än Margareta som nämner ordet styrdokument vad gäller motivet till varför högläsning finns med som en del i deras undervisning. De andra lärarna nämner dock indirekta punkter som står med i något styrdokument. Eva och Åke tar exempelvis upp att eleverna genom skönlitteratur kan lära känna andra kulturer än vad de själva är vana vid. Åke nämner också att det är viktigt att eleverna får känna till och gå in i andra människors livssituation. De motiven kan kopplas till ett av de mål som skolan ska sträva efter, nämligen att eleverna "kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla [...] en vilja att handla också med deras bästa för ögonen" (Skolverket, 2011:9).

Ingen av informanterna nämner att högläsning har en påverkan på läs- och skrivutvecklingen. Som jag nämnt i avsnittet om tidigare forskning nämner Fox att hon har erfarenhet av att vissa människor har mer nytta av högläsningen än något annat moment i läs- och skrivutvecklingen (2003:31). Bruce tar också upp högläsningens påverkan på läs- och skrivinläringen. Hon menar att det språk eleverna lyssnar till som uttrycks muntligt underlättar för dem i skrivutvecklingen (Bruce, 2006:361).

Det råder ingen tvekan om att informanterna kan motivera att de har högläsning i deras undervisning. Dock kan jag ana att högläsningen, till skillnad från andra moment i deras undervisning, inte är något som behöver motiveras utifrån kursplanen.

4.1.2 Personligt intresse

Gällande lärarnas personliga intresse uttryckte alla ett starkt sådant när det gäller läsning och skönlitteratur. Åke, som var den som särskilt uttalade sig om hur roligt han tycker att det är att läsa, både tyst för sig själv men också högt för andra. Enligt Åke spelar det stor roll om man som högläsare läser med inlevelse eller läser utan någon som helst dramatik. Han menar att eleverna känner av om läraren är engagerad.

jag tror också att det är roligt om det händer mycket saker och att man vågar läsa så att de upplever det mer spännande. För att jag tror att man kan läsa på olika sätt också då. Man kan läsa tråkigt eller också kan man läsa spännande. Då gillar de det. När man läser dialoger med olika röster och så... i alla fall de ungarna som jag har träffat på.

Att Åke intresserar sig för *hur* läsaren ska läsa ur en skönlitterär bok visar hur viktigt han tycker det är att fånga upp elevens intresse när han läser. Åke menar att man som lärare måste smitta av den entusiasm som man har som lärare angående läsning på eleverna. Detta tyder på att han har ett stort personligt intresse vad gäller högläsning och läsning i allmänhet. Åkes uttalande om hur man ska läsa högt ur skönlitterära böcker stöds av Lindös teorier. Även hon menar att lärarens inställning till läsning kan påverka eleverna mycket mer än vad vi tror. ”Högläsningen kräver alltså en hel del av högläsaren. Det handlar så mycket mer än att bara läsa högt” (Lindö, 2005:55).

Utifrån intervjumaterialet som jag samlat in kunde jag också se en antydning på särskilt personligt intresse från Irina när det gäller högläsning. Irina nämner till exempel att hon genom studiecirkel som det kommunala biblioteket anordnat, diskuterat högläsning och litteratur som skulle passa att använda till det. Något som också visar att hon innehar ett personligt intresse för skönlitteratur och högläsning, är att hon berättade hur hon uppdaterar sig genom bokrecensioner när hon läser tidningen på morgonen. Irina menar att de ger många bra tips på nya barnböcker som hon kan använda som högläsning böcker. Irina berättar att hon tycker det är roligt med nya böcker själv och vill också föra vidare detta i högläsningen. Löfqvist har studerat vad det egentligen är som avgör om lärare har något intresse för högläsning eller ej. Hennes studie visar att lärarnas intresse inte beror på yrkesbakgrund och utbildning utan snarare eget läsintresse och egna minnen från högläsning (Löfqvist, 2001:31f). De lärare som uttrycker särskilt intresse har olika utbildningar. Åke har gått den gamla stadietutbildningen, det vill säga att han inte är inriktad på ett specifikt ämne. Medan Irina har svenska som en av inriktningarna på sin utbildning. Detta betyder att hon, från utbildningsperspektivet sett, borde ha mer fördjupad kunskap om skönlitteratur än vad Åke har. I Åkes och Irinas fall stämmer Löfqvists tes: Lärarnas intresse tycks alltså ha att göra med det personliga intresset och inte utbildningen.

4.2 Utförande av högläsningsmomentet

Mina egna erfarenheter angående hur en högläsningsstund kan utföras har sett väldigt olika ut. I en av mina klasser där jag hade verksamhetsförlagd utbildning har läraren läst ur klassens högläsningsbok rätt upp och ner, utan inlevelse och samtalet som de hade om boken var handlade endast om att försöka lista ut vad som var senaste händelsen i boken, då det dröjde många dagar mellan varje högläsningsstund. I en annan klass som jag varit i under utbildningen tog högläsningsmomentet på fullaste allvar. Högläsningsstunderna var regelbundna och eleverna kändes delaktiga i läsupplevelsen. Här gavs det tid att samtala och fråga frågor, både om sådant som direkt handlade om texten och om det var något man kunde associera till.

De lärare som jag intervjuar till uppsatsen verkar mest likna den läraren som hade en mer genomarbetad undervisning vad gäller utförande av högläsningsmoment. Något som jag reagerat på är att samtliga lärare vill att eleverna sitter i sina bänkar och är tysta och lyssnar. På vissa ställen där jag haft min verksamhetsförlagda utbildning har klassrummet haft en särskild plats där eleverna kan sitta när läraren läser högt för dem. Platsen kan vara en stor soffa i klassrummet eller en rund matta där klassen samlas. Läraren Eva betonar att eleverna ska sitta på sina platser och lyssna koncentrerat när jag ställer frågan om hur en optimal högläsningsstund, enligt dem, ska se ut. När jag ställer följdfrågan om eleverna sitter på sina vanliga platser till Eva svarar hon ”Ja... jag har inte testat något annat. Jag vågar inte”.

Anledningen till att Eva inte vågar testa något annat vad gäller elevernas placering i klassrummet visar sig vara av en specifik elev, vars behov kräver att undervisningen ska ha en viss struktur i klassrummet. De övriga lärarna betonar också hur viktigt det är att eleverna sitter stilla, är koncentrerade och lyssnar. Irina svar på hur en optimal högläsningsstund ser ut är följande:

Enligt mig så är det så att barnen sitter på sina vanliga platser... ehh och bara lyssna lite. Är det skymning eller gryning eller om det fortfarande är mörkt så är det ganska skönt för dem [eleverna]. Och ibland så äter de frukt och det går bra, men de får inte gå runt i klassrummet. Vi ska ha en mysig stund tillsammans.

Irina anser att stämningen påverkas av vilken tidpunkt det är på dagen när man läser högt för sina elever. Trots detta säger också Irina att vilken tid under dagen det blir högläsning sker slumpmässigt. Eva däremot har en fast tidpunkt då hon har högläsning. Eva läser högt för klassen fyra gånger i veckan vid fem över nio. Denna tid motiverar hon med att det är den tiden eleverna brukar vara trötta. ”... de har arbetat intensivt innan och så precis innan rasten tycker jag att det är bra för då ska de ändå äta sin frukt... men det är viktigt att de inte går omkring och slänger skruv och sysslar mer annat utan att de verkligen koncentrerar sig”.

Åke, Irina och Margareta talar alla om huruvida eleverna ska få rita eller inte när de lyssnar till högläsning. Åke berättar att han ibland läst högt för eleverna under bildlektioner då inte bilduppgifter kräver alltför mycket stöttning. Margareta nämner också hur hon i vissa fall kan tillåta att eleverna sitter och ritar när de lyssnar på högläsning men att hon allra helst inte gör det. Margareta säger också att hon gärna vill att eleverna ska ägna uppmärksamheten åt läsningen och att den kan bli störd om bänkklock åker upp eller om eleverna går och hämtar pennor och sudd. Irina tycker däremot inte att eleverna ska sitta och rita under högläsningsstunden. Hennes erfarenhet är att eleverna då sitter och jämför sina teckningar med varandra och att ritningen stör elevernas koncentration. Irina berättar att hon tidigare tillåtit eleverna att sitta och rita men att de efter en stund har slutat för att intresset för boken tog över.

Av ovanstående redogörelse av lärarnas åsikter om eleverna ska få rita eller ej kan man återigen antyda att det viktiga med en högläsningstund anses vara lugn och ro. Både Margareta och Irina menar att ritning kan vara ett moment som stör elevernas högläsningssupplevelse.

När lärarna svarar på frågan om hur en optimal högläsningstund ska se ut, beskriver nästan alla hur själva stämningen under läsningen ska vara. Eva är den enda som säger att ett optimalt högläsningmoment ska innehålla samtal om boken. Hon beskriver hur viktigt hon tycker det är att de diskuterar innehållet: ”En optimal högläsningstund för mig är när man verkligen förstått att de lyssnar genom att man samtalar en del efter och att de då kan koppla till egna erfarenheter i boken”. Att Eva är den enda som beskriver hur viktigt det är med samtal kan också uppfattas som att övriga lärare inte räknar med samtalet som en naturlig del av högläsningmomentet. Eller så är det så att de uppfattar frågan som att högläsningstunden bara innefattar den tid då läraren läser högt.

Margareta är den enda av lärarna som uttrycker att hon skulle vilja utveckla högläsningmomentet i klassrummet. Hon har en teori om att eleverna kan bli trötta på lärarens röst och därför skulle uppskatta att det var någon annan som läste. Margareta menar att en lösning skulle kunna vara att använda sig av ljudböcker.

Jag [...] har funderat på en sak många gånger... på mellanstadiet så har de ju lite för mycket en lärare... tyvärr. Men ett annat sätt att bryta, det är ju att ha högläsning på band. Jag tror man kan lära sig i att höra på någon annan. Och sen kan det ju också vara så att talböcker oftast är dramatiserade så att det är mycket lättare att sätta sig in i dem.

Det svar Margareta ger på frågan om vad de tror eleverna uppfattar som den mest optimala högläsningstunden hänvisar hon till det svar hon gav i frågan om vad hon tyckte var den mest optimala. Hon menar att hennes syn stämmer överens med elevernas. Enligt henne störs eleverna också av ljud och vill inte ha några som helst störningsmoment under högläsningstunden. Enligt Margareta gillar eleverna de stunder då man läser högt länge. ”Stunderna ska inte vara korta. Det ska inte behöva vara samma jämt, utan långa ibland. Ibland kan det vara skönt att bara köra på”. Motivet hon har för detta är att eleverna bland behöver tid på sig för att komma in i en skönlitterär text.

Det Eva uppfattar som det eleverna uppskattar mest med högläsningstunden är när de läser en rolig bok. Hon menar att eleverna tycker att det är roligt att få skratta ihop, även under lektionstid.

Lärarnas åsikter om hur den optimala högläsningstunden ska vara stämmer i stort sett med det de tror eleverna uppskattar mest. Irina nämner dock att den optimala högläsningstunden enligt hennes elever är när de får sitta och rita i sin ritbok. Som jag nämnde tidigare var Irina en av de som inte tyckte att eleverna skulle rita.

4.2.1 Stor del i undervisningen?

Hur stor del högläsningen har i undervisningen verkar vara liknande hos de lärare jag intervjuat. Eva har högläsning minst fyra gånger i veckan. Åke menar att det var olika vid olika perioder; vid advent läser han till exempel varje dag eller upp till två gånger om dagen. Vanligtvis har Åke tre högläsningstillfällen i veckan.

Både Irina och Elisabet beklagar sig över att högläsningen sker alltmer sällan i undervisningen. Elisabet säger att hon tidigare haft högläsning varje dag men att hon denna

termin inte hunnit ha det så ofta som hon brukar. Irina menar också att det egentligen ska ske varje dag men att det blir mindre på grund av att hon inte arbetar i klass alla dagar.

När lärarna berättar om högläsningssboken som underlag till annat arbete varierar det lite med den tid de lägger ner på det. Mer om detta kommer jag att redogöra för i avsnittet *Annat arbete med högläsningssboken*.

Två av lärarna menar alltså att de inte lägger ner lika mycket tid på högläsningen som de önskar att de skulle göra.

Återigen kan jag här relatera till Löfqvist som undersöker huruvida högläsningens utbreddhet i undervisningen har att göra med lärares intresse (2001:31f). Om jag utgår från de lärare jag intervjuar verkar det inte som att Åke och Eva som inte är ämneslärare lägger ner mindre tid på högläsning än vad Irina och Margareta gör som är utbildade ämneslärare i svenska.

4.2.2 Boksamtal

Enligt kursplanen i svenska ska svenskundervisningen ”även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra” (Skolverket, 2010:89). Ett av målen i läroplanen är att eleverna ”kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden” (Skolverket, 2011:10). Vid utgångspunkt i dessa mål kan boksamtal vara en hjälp för eleverna att nå dem.

Av de lärare jag intervjuat är det inte många som har strukturerade boksamtal efter att de läst färdigt en bok eller ett kapitel. Den lärare som verkar vara den som har mest boksamtal med sina elever är Åke. Han är den enda som nämner att han utgått från en handbok när han haft boksamtal. Den modell Åke utgått från är Chambers ”Jag-undrar”-modell. ”Jag-undrar”-modellen ska vara ett sätt för den som frågar verkligen vill veta vad läsaren tycker utan att det blir ett pressat förhör från elevens sida (Chambers, 1994:61).

Irina berättar också att hon har en viss modell för de små samtal som hon brukar ha i samband med högläsningen. Irina har delat upp alla elever två och två så att alla har var sin ”läskompis”. Under den tid då Irina läser högt stannar hon vid vissa tillfällen i texten då hon tycker att det som nyss hänt behövs funderas på. Eleverna får då en fråga av Irina. Frågan lyder: Vad kommer du att tänka på när vi läste det här? Eleven delar då med sig av det de kom att tänka på med sin läskompis. Irina beskriver hur en minidiskussion uppkommer och hur alla elever blir delaktiga i texten. Efter minidiskussionen får några elever redovisa för resten av klassen vad det var som de kom att tänka på när de läste. Irinas samtalsmodell liknar den som står beskriven i Stenssons bok *Mellan raderna*. Stensson beskriver samtalet som ett parsamtal. Hon menar att det är ett bra sätt att få ta del av alla elevers reflektioner (Stensson, 2006:41).

När jag under intervjun frågar Eva och Margareta om de brukar ha boksamtal efter de läst böckerna är svaret tvekande. Båda två nämner något i stil med att de inte brukar lägga ner tid med att ha några strukturerade samtal. Detta kan jag koppla till Brinks studie angående arbetet med skönlitteratur i klassrummet. Han menar att efterarbetet med en skönlitterär bok oftast sker i form av bokrecension och inte med lärarledda boksamtal, trots att det är de som förespråkas mest i kursplanen (Brink, 2006:238f).

Tengberg menar att vissa lärare har svårt att ta tid för boksamtal då de inte inser vad det är eleverna egentligen lär sig (2011:297). Det förhållningssättet kan jag ana när Åke berättar hur viktigt han tycker att det man arbetar med ska höra ihop med svenska. Åke nämner detta i

samband med sin redogörelse för boksamtal. Detta kan jag tolka som att Åke verkar tycka att samtal lätt kan "sväva iväg" och att eleverna inte gör det de "ska" göra. Det vill säga att de inte håller sig inom ramen för vad som står i kursplanen för svenska.

Orsaken till att jag låter en av intervjufrågorna beröra boksamtal, är att man genom boksamtal uppfyller flera av de mål som vi i skolan ska sträva efter. Som jag tidigare nämnt kan litteratur bli en öppning till värdefulla samtal i klassen. Genom boksamtal lär sig eleverna att utvecklas tillsammans och på eget plan. Här kan jag återigen koppla till Vygotskij och den sociokulturella teorin. "Utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande" (Vygotskij, 2001:10).

4.2.3 Annat arbete med högläsningsboken

Annan undervisning än boksamtal som hör ihop med högläsning har lärarna stor erfarenhet av. Samtliga lärare berättar att de brukar använda sig av bokrecensioner när de läst färdigt boken de läst högt ur. Detta beskrevs också av Brink som den vanligaste arbetsformen i samband med skönlitteratur i klassrummet ((2006:238). Margareta berättar hur de ibland har haft en låda i klassen där de samlar recensioner på böcker som de läst högt i klassrummet.

En annan övning som Margareta brukar göra i samband med högläsning är en så kallad *Ordkunskapstävling*. Eleverna får var sin ordlista och får, efter läsningen, slå upp de ord som de tyckte var svåra. Den som är först att läsa upp ordet vinner tävlingen. Margareta menar att eleverna i denna övning tränar sitt ordförråd lär sig slå upp i ordböcker.

I intervjun redogör både Eva och Åke för hur de ofta har använt högläsningsboken som instrument för bilduppgifter. Eleverna får då i uppgift att rita en viss sekvens i boken som de hade fastnat för. Irina talar om bilder som ett underlag för diskussioner. "Ibland läser jag bilderböcker och väljer att inte visa upp bilderna för barnen. Efter läsningen får barnen då se bilderna och då ställer jag frågan: *Vad det så här du tänkte dig?*".

Margareta berättar också att klassen ibland kan läsa en bok och sedan titta på filmen som boken baserats på. Enligt Margareta brukar då mycket diskussion uppstå som grundar sig på jämförelsen mellan bok och film.

Skrivuppgifter som kan utgå från högläsningsboken har Åke många förslag på. Åke berättat att eleverna ibland kan få en uppgift att de ska skriva ett brev till någon av karaktärerna i boken. En annan uppgift eleverna kan få är att de får skriva en fortsättning på det kapitel i boken som just avslutats.

4.3 Högläsningsboken

När det gäller val av högläsning bok menar Lindö att det är viktigt att man som lärare väljer en bok som man själv tycker är rolig så att eleverna kan uppleva lärarens entusiasm (2005:56). Under intervjun visade det sig att informanterna hade en favoritbok som de gillade att läsa högt ur. Läraren Eva som har sin tjänst i en trea nämner hur eleverna uppskattar när högläsning bok då de kan skratta tillsammans.

När jag frågar Åke om hur han tycker att en bra högläsning bok ska vara svarar han så här:

Det får inte vara för långa kapitel, ganska korta, det är bättre. Och sen så om ett kapitel slutar så är det ju bra att man får reda på... [lång paus] cliff hanger heter det. Det är bra att det finns något sånt. För annars kanske man måste bryta mitt i [...]. Men är det relativt korta kapitel så blir det naturliga uppdelningar. Sen är det bra om det är rätt så mycket dialoger så det inte är långa naturbeskrivningar. För då orkar de inte med. En bok får gärna vara spännande. Jag tycker att den ska beröra på något sätt så att de blir intresserade och så.

Åkes utläggning om hur han tycker en bra högläsningsbok ska vara stämmer överens med den beskrivning av ingredienser Hasselbaum menar ska finnas i en högläsningsbok (Hasselbaum, 2006:6). Enligt min uppfattning har Åke stor kunskap om vad som fungerar som högläsningsbok.

Något som både Åke och Margareta nämner är att det är viktigt att eleverna ska känna igen sig i texten. Margareta menar att det är bra för eleverna att öva upp förmågan att anknyta händelser i boken med det som kan vara aktuellt i det verkliga livet. Dominković med flera understryker hur viktigt det är med identifikation för att en större läsförståelse ska nås (2006:20). Här kan jag återigen relatera till det sociokulturella perspektivet och att ta till vara på elevernas erfarenheter (Vygotskij, 2001:13) vilket är något som Åke och Margareta förespråkar.

4.3.1 Boktips från lärarna

När jag i intervjuerna ställer frågan om det är någon bok som de brukar återkomma till vad gäller högläsningsbok har alla lärare sina favoriter.

Evas favorit bland högläsningsböcker är *Pojken som levde med strutsar* av Monica Zak. Boken är från 2001 och relativt ny om man jämför de böcker som de andra lärarna tipsar om. Motivet till varför *Pojken som levde med strutsar* fungerar bra som högläsningsbok är, enligt Eva, att det är en spännande och otrolig berättelse. Berättelsen är baserad på en sann historia. Eva berättat också att ”Boken kommer från en helt annan kultur som kan vara bra för dem att känna till lite om”. Eva motiverar alltså sitt val med att den är spännande och att eleverna får lära sig om andra kulturer än de som de själva är vana vid.

Åkes återkommande högläsningsbok heter *God natt Mister Tom* av Michelle Magorian. Boken är skriven 1981 och handlar om en pojke som flyttar från London till den engelska landsbygden på grund av att andra världskriget just börjat. Åke berättar att han brukar läsa boken i femman när de håller på med Västeuropa. Åke menar att boken tar upp viktiga ämnen som utanförskap och att den skildrar ”fina och spännande relationer mellan barn och äldre i byn. Sen är det många härliga händelser... fruktansvärda händelser, Det blir mycket samtal och sådär...”.

Irinas högläsningsbok som hon tipsar om är Astrid Lindgrens *Alla vi barn i Bullerbyn* från 1947. Boken som skildrar barns vardagsliv förr i tiden anser Irina vara en mycket bra bok att läsa högt ur. Irina förklarar att hon uppskatta bokens innehåll eftersom den berör årets alla händelser. Om hennes elever just har kommit tillbaka till skolan från sommarlovet så brukar hon läsa om den händelsen i boken. Irina tar alltså till vara på den vardag som hennes elever är i och låter texten få bli ett redskap till elevernas förståelse för hur det kunde vara förr i tiden.

Margaretas boktips heter *Mormorsmysteriet: en thriller* av Elsie Johansson från 1987. Som titeln antyder så är det en mycket spännande bok. Det är en av anledningarna till att den, enligt Margareta, passar så bra som högläsningsbok. Hon tycker att den passar utmärkt till mellanstadieåldern. Vid svaret på frågan vad det är som gör *Mormorsmysteriet* till en bra högläsningsbok svarar hon:

Jag tror att det har att göra med att den är varm och... den är inte töntig men den är varm och igenkännande. Jag tror många kan identifiera sig med personerna. Identifikation tror jag är väldigt viktigt för att bli fångad av högläsning.

Det jag har lagt märke till vad gäller lärarnas högläsningstips är att det bara är Evas bok som är skriven på 2000-talet. Det jag kan ifrågasätta när det kommer till de övriga informanternas bokval av är om det ligger i deras intresse att förnya sig. Som jag tidigare nämnt berättade Irina att hon brukar uppdatera sig på barnboksfronten genom att läsa recensioner i tidningar. Irina nämner dock att hon haft *Alla vi barn i Bullerbyn* som favoritbok sedan hon var sju år, vilket tyder på att hon väljer bok utifrån vad hon tyckte var bra läsning i den åldern som hennes elever är i nu. I likhet med vad som framgår av Brinks undersökning, väljer läraren här boken på grund av att hon läste den i sin barndom. Enligt Brink så leder detta till brist på förnyelse av böcker i skolan (2009:60–61). Men i Irinas fall så vet vi att hon också är intresserad av att förnya utbudet av högläsningböcker med tanke på hur hon beskriver sin egen läsning av recensioner.

4.3.2 Vem väljer bok?

Angående vem det är som väljer bok till högläsningstunden är det ofta, enligt lärarna, de själva. Motiveringen Irina anger till varför hon väljer ut högläsningbok är att eleverna på så vis ska få möta någonting som de inte möter i vanliga fall. Irina nämner dock, att i möjligaste mån, kan eleverna få ge förslag om det är något som de väldigt gärna vill läsa. Åke berättar också att han oftast väljer ut bok själv men att eleverna i viss mån kan få vara med och bestämma.

Ibland kan jag leta rätt på två, tre böcker och presentera dem och så kan de få önska vilken utav de där tre de helst vill testa. Och då valde de ju något och då kanske någon av eleverna vill låna den där andra och tredje boken som inte blir utvald.

Åke berättar också att han ofta väljer böcker som skulle vara för svåra för många av klassens elever att läsa själv. Han motiverar detta med att eleverna på så sätt kan öva upp sitt ordförråd. När Åke väljer en bok som är lite svårare än vad eleverna själva skulle klara av hjälper han dem, att utvecklas kunskapsmässigt. Detta kan jag koppla till Vygotskijs proximala utvecklingszon (1978:86). Här kan eleverna inhämta mer kunskap med hjälp av läraren än vad de skulle kunnat på egen hand.

Margaretas motivering till varför hon anser det är bäst är i likhet med Irinas: att eleverna bara väljer en viss sorts böcker om de får välja. Margareta anser också följande:

Jag tycker egentligen att de är väldigt bra att själv välja för då... då kan man kanske styra det till ett speciellt innehåll. Sen vet man att vissa böcker är kvalitativt bra som högläsningböcker, men eleverna får självklart komma med förslag. Jag tycker då bara att det lätt blir... när de röstar fram någonting, att det kan bli något som, alltså en majoritet gillar men att det kanske inte är så bra, typ Bert-böckerna.

Margareta har alltså i vissa fall försökt att vara lyhörd för vad eleverna skulle vilja läsa genom att ha omröstning. Av erfarenhet vet hon att eleverna inte väljer vad hon räknar som kvalitativt bra böcker, utan böcker som enligt henne är sämre. Bert-böckerna av Anders Jacobsson och Sören Olsson, som enligt Brink är väldigt populära att läsa i mellanstadieålder (2006:255f), verkar inte imponera särskilt på Margareta. Hon säger: ”Alltså, *en* Bert-bok räcker”. Margareta förklarar varför hon undviker att läsa den typen av böcker högt. Hon menar att det i mellanstadieåldern kan vara svårt att hitta en bok som är åldersadekvat eftersom eleverna kan befinna sig på olika nivåer. Bert-böckerna som handlar mycket om kärlek och funderingar kan, enligt Margareta, passa bra för en del elever medan andra elever inte alls delar samma åsikt. Margareta säger att:

En del är ju jättebarnsliga och andra vill ju bara läsa om sugmärken, höll jag på att säga... Jag menar, det är så mycket känslor mellan tjejer och killar, ja... och där är ju inte hälften.

När frågan ställs angående vilken genre som upplevs som den mest populära bland eleverna svarar Eva att drama om människor och djur är den mest populära genren. Åke menar att spännande böcker eller deckare och böcker om sport eller djur är populära bland hans elever. Enligt Irina är det också deckare som gäller för hennes elever. Både Irina och Margareta nämner även fantasy som en populär genre bland eleverna.

Om jag jämför de genrer som lärarna nämner som de mest populära bland eleverna och med de favoritböcker lärarna har som högläsningsböcker kan jag se vissa likheter. Evas tips *Pojken som levde med strutsar* skildrar just det som hennes elever verkar tycka mest om. *Godnatt Mister Tom* och *Mormorsmysteriet* är båda spänningsromaner vilket är den genre som är mest populär bland Åke och Margaretas elever. *Alla vi barn i Bullerbyn* som är den bok som Irina nämnde som favoritbok att läsa högt räknas dock inte till den genre som hennes elever verkar tycka bäst om.

Detta visar alltså att tre av informanterna väljer ut högläsningsbok helt själv. Men att de ändå vid valet tar hänsyn till elevernas åsikter angående vilken genre de tycker bäst om.

5. Slutdiskussion

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för de slutsatser jag kommit fram till i min studie. Jag kommer att återknyta till mitt syfte och den teoretiska utgångspunkt jag använt mig av i uppsatsen. Jag kommer även att diskutera hur man skulle kunna utveckla studien genom att ta upp eventuella frågor som kan ägnas åt fortsatt forskning. Jag kommer även ta upp vilken betydelse studien har för skolan och pedagogiken.

5.1 Metoddiskussion

Under arbetets gång har jag använt mig av tidigare forskning och kvalitativa intervjuer för att inhämta material om ämnet. De kvalitativa intervjuerna som jag använt mig av har varit en hjälp till att få reda på mitt syfte. Mitt syfte, som är att undersöka lärares attityder till högläsning i klassrummet, har redogjorts med hjälp av intervjuerna. De kvalitativa intervjuernas ”syfte är att förstå de centrala teman som den intervjuade upplever och förhåller sig till” (Kvale, 1997:34). Metoden jag använt är mot bakgrund av detta relevant för uppsatsen.

En fråga man kan ställa är om resultatet hade blivit detsamma om jag till exempel hade valt att genomföra observationer i stället för intervjuer. Genom observation hade jag kunnat fokusera mer på det lärarna utför i stället för hur de beskriver att det är. Vad gäller observationer menar Stukát att ”en stor fördel jämfört med intervjuer och enkäter är att man får kunskap som är direkt hämtad från sitt sammanhang” (2007:49). Genom att observera en högläsningssund eller ett boksamtal hade jag eventuellt fått en mer sann bild av hur lärarna faktiskt genomförde dem. Men mitt syfte med uppsatsen är att analysera lärares attityder till högläsning vilket jag kunde diskutera med hjälp av de kvalitativa intervjuer jag gjort. Fördelen med den kvalitativa intervjumetoden är att följdfrågor kan hjälpa till genom att förtydliga otydligheter. En attityd till något kan presenteras då informanten själv förklarar med ord hur den tänker och känner vilket förekommer i en kvalitativ intervju.

Resultatet kanske också hade blivit på annat sätt om jag hade valt ut fler informanter. Svaren kanske hade skilt sig mer åt och redogörelserna av attityder till högläsning hade blivit mer olika varandra än de jag fått fram i min studie. Men det jag vill göra med hjälp av intervjuerna är att djupdyka in i lärarnas funderingar. Detta hade varit svårare att genomföra om jag hade haft ett större antal informanter.

5.2 Slutsatser

Mitt syfte med uppsatsen var att undersöka lärares attityder till högläsning, hur högläsningssunden tas till vara i skolan enligt lärarna samt vilka böcker som lärarna uppges vara populära att använda till högläsning.

Vad gäller attityderna till högläsning bland lärarna i min studie, visar den att samtliga lärare innehar en positiv attityd. Två av lärarna har också visat sig ha ett personligt intresse när det kommer till skönlitterär läsning. Det problem när det gäller att realisera detta intresse som två av lärarna nämner är att tiden inte räcker till. De säger sig vilja lägga ner mer tid på högläsning och samtal kring böckerna. Att lärarna beklagar sig över bristen på tid kan tas för intäkt för att de ser högläsning som något roligt och positivt.

Enligt lärarnas svar på intervjufrågorna uppfattas de lägga stor vikt vid att högläsningen ska vara en lugn och fridfull stund för eleverna. Ett sorts avkopplande avbrott i den övriga

undervisningen. Eftersom några av lärarna inte lägger ner alls mycket tid på strukturerade samtal kring böckerna, kan jag här se antydningar till att högläsningen inte ses som en lika viktig undervisningsform som den övriga undervisningen. Högläsningen blir då för eleverna relaterad till ro och avkoppling, vilket kan ge en felaktig bild eftersom några av syftena med högläsning är att eleverna ska utveckla sin analytiska förmåga, stimulera sin fantasi, utveckla sitt ordförråd samt lära känna omvärlden genom ord och händelser (Winquist Nord et al., 2000:1). Med ”felaktig bild” menar jag att eleverna inte ser högläsning som lika viktigt som andra ämnen. Något som också tyder på att högläsning bör ses som viktig är att momentet högläsning innehåller många delar som förespråkas i ett av de mål som skolan ska ha med sin verksamhet: ”Skolan ska [...] främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Skolverket, 2010:6). Personlig utveckling uppnås, som tidigare nämnt, med hjälp av kontakt med de karaktärer och händelser som eleverna tar del av i ett skönlitterärt verk (Lindö, 2000:24).

Hur högläsningstiden tas till vara i undervisningen är, som tidigare nämnt, som en avkoppling från övrigt skolarbete. Men de lärarna jag intervjuat redogör också för att de använder högläsningeboken som utgångspunkt även i andra skoluppgifter. Uppgifter i samband med högläsningeboken är framförallt vanliga i svenska men en lärare nämner också hur högläsningeboken till exempel kan stå i grund för utformandet av en bilduppgift. Användning av högläsningebok i andra ämnen är det ingen av lärarna som nämner någonting om.

Slutsatsen jag kan dra gällande hur lärarna tar till vara högläsningstiden är att strukturerade boksamtal inte är en vanlig företeelse hos informanterna. Som läraren Åke uttrycker det, så är det viktigt att samtalet hör ihop med svenska. Detta svar kan jag tolka som att kunskapen om hur ett boksamtal bör hållas inte ännu finns acklimatiserat hos lärarna. Enligt Chambers är en av nycklarna till ett lyckat boksamtal att ”allt är värt att berättas” (1994:56) vilket Åke inte här tycks ha anammat, även om han är den av lärarna som säger sig använda Chambers ”Jag-undrar”-modell (1994:60). Själv har jag, som student, under lärarutbildningens gång förknippat skönlitteraturundervisningen med strukturerade boksamtal. Jag har fått öva mig under den verksamhetsförlagda utbildningen på att hålla i boksamtal med eleverna som fått delta själv under ledning av lärarutbildare på utbildningen. Enligt mig själv, som har inriktningen svenska för tidigare åldrar, har boksamtalet fått en stor del i svenskundervisningen. Detta verkar skilja sig från den syn informanterna har.

De böcker som lärarna presenterar som de böcker som de återkommer till gällande högläsning är av blandad sort. Två av lärarna, Åke och Margareta, nämner båda böcker som är spännande. Evas favoritbok att läsa högt ur är en skildring av en pojke som lever med djur och Irinas en skildring av barns vardagsliv förr i tiden. Som jag nämnt tidigare tar lärarna i viss mån hänsyn till elevers åsikter gällande bokens genre. Lärarna är lyhörda för vad eleverna tycker samtidigt som de föredrar att välja ut högläsningebok själva.

Uppsatsens titel, ”Alltså, *en* Bert-bok räcker” kommer från ett citat där Margareta, som är lärare i en sexa, uttrycker sig vad som är en kvalitativt bra högläsningebok. Enligt henne finns det svårigheter med val av högläsningebok när mognadsgraden kan se helt olika ut i vissa klasser på mellanstadiet. Detta är också en betydande orsak som kan vara ett problem när man som lärare ska välja ut en bok som är så adekvat som möjligt för alla i klassen.

Om jag diskuterar min slutsats utifrån det sociokulturella perspektivet kan jag se att lärarna i viss mån eftersträvar att nå en undervisning av det slag som Bakhtin förespråkar, nämligen en undervisning som baseras på samtal (Tengberg, 2011:13). Många av lärarna nämner i intervjun att det är beklagligt att inte mer tid läggs ner på att ha samtal i samband med undervisningen vilket tyder på att de finner samtalsbaserad undervisning betydelsefullt.

Med hjälp av denna uppsats har jag fått reda på hur högläsningmomentet kan se ut i olika lärares undervisning. Jag har också lärt mig hur mycket plats det kan ta och hur man skulle kunna göra för att utveckla sig själv som högläsare och samtalsledare. Något jag även erfarit är hur viktig högläsning är för att ge eleverna en gemensam läsupplevelse (Hasselbaum, 2006:7). Jag har också insett att tillämpningen av boksamtal kan bli mer vanligt och att utbildning i hur man som lärare ska föra ett strukturerat boksamtal är angeläget för att eleverna ska få en så god läsupplevelse som möjligt (Stensson, 2006:124).

5.3 Slutord

De konsekvenser jag hoppas min uppsats ska få för skolan är att lärare, när de planerar sina högläsningstunder med sin klass, kritiskt granskar sitt utförande av sin högläsning. Jag vill tro att högläsningstunderna i klassrummen världen över kan utvecklas till att bli roligare, mysigare, mer spännande och utvecklande, både för lärare och för elever. Hasselbaum skriver om skönlitteraturens magiska kraft (2006:7), vilken jag tror alla kan få ta del av med hjälp av rätt lässtrategi och bra ledning i samtal om böcker.

I vidare forskning skulle det vara intressant att ta reda på elevers attityd till högläsning. Eleverna skulle då kunna hjälpa lärare att eftersträva den typ av högläsning de tycker sig få ut mest av. Intressant skulle också vara att göra en jämförelse med lärares uppfattningar om hur högläsningen tar sig uttryck i deras undervisning samt hur eleverna uppfattar att den gör. Om resultatet då skulle bli olika skulle det vara intressant att undersöka orsaken till anledningen varför det är så.

I inledningen belyste jag skönlitteraturens förmåga att öppna upp för samtal om svårigheter i livet och om barns behov att samtala om det. När jag vid ett tillfälle läste högt i klassen där jag har min verksamhetsförlagda utbildning, fick jag ta del av den stämning och påverkan som skönlitteratur kan ha på klimatet i klassrummet. Novellen jag läste var "Sunnanäng" av Astrid Lindgren. Det var eftermiddag och eleverna hade varit stöjiga och oroliga, som de kan vara på slutet av skoldagen. Eleverna fick tillåtelse att rita medan jag läste och de verkade inte alls intresserade av att lyssna när jag läste. I berättelsen skildras det vid ett tillfälle hur en av karaktärerna i boken, Mattias, blir slagen av den arge bonden. Vid detta tillfälle iakttog jag hur flera av eleverna plötsligt slutade rita och riktade blicken storögt mot mig som läste. Berättelsen om den förfärliga händelsen hade fångat dem, och hela klassrummet höll andan. Vid detta tillfälle insåg jag att litteraturen har en egen kraft som kan påverka eleverna på djupet. Att som lärare ta vara vid sådana guldtilfällena genom att samtala om den lästa upplevelsen tror jag att man hjälper eleverna att "främja elevers allsidiga personliga utveckling" (Skolverket, 2010:6). Min uppmaning till alla elever och lärare som har högläsning: Ta del av utvecklingen som sker med hjälp av den skönlitterära texten och njut av läsupplevelsen. Låt högläsningen få bli njutning och utveckling – En njutveckling!

6. Referenser

- Bakhtin, Michail. (2010). *Dostojevskijs poetik.* : övers. Lars Fyhr & Johan Öberg. (2. rev. uppl.) Gråbo: Anthropos.
- Black, Paul., Harrison, Chris., Lee, Clare., Marshall, Bethan. & Wiliam, Dylan. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice.* Buckingham: Open University Press.
- Brink, Lars. (2009). ”Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning”. Kåreland, Lena. (red.) (2009). *Läsa bör man-?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning.* (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Brink, Lars (2006). ”Om läsande och boksamtal under mellanåren”. Bjar, Louise. (red.) (2006). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan.* Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, Barbro. (2006). ”Språkliga svårigheter hos skolbarn”. Bjar, Louise. (red.) (2006). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan.* Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, Aidan. (1994). *Böcker inom oss: om boksamtal.* : övers. Katarina Kuick. Stockholm: Norstedt.
- Dominković, Kerstin, Eriksson, Yvonne & Fellenius, Kerstin (2006). *Läsa högt för barn.* Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet.* : övers. Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad.* (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Fox, Mem. (2003). *Läsa högt: en bok om högläsningens förtrollande verkan.* : övers. Meta Ottosson. (1. uppl.). Ystad: Kabusa böcker.
- Fägerborg, Eva. (1999). ”Utgångspunkter”. Kaijser Lars, Öhlander Magnus, editors. Etnologiskt fältarbete. Lund: Studentlitteratur; 1999.
- Gren, Jenny. (2007). *Etik i pedagogiskt vardagsarbete.* (3. uppl.) Stockholm: Liber.
- Hartman, Sven & Torstenson-Ed, Tullie. (2007). *Barns tankar om livet.* (2., [rev.] utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Hasselbaum, Inger. (2006). *Att läsa högt: viktigt, roligt, härligt! : [temagrupperade högläsning böcker för barn och ungdom från 6 till 16 år].* (2., omarb. uppl.) Lund: Bibliotekstjänst.
- Johansson, Elsie. (1994). *Mormorsmysteriet: en thriller.* ([Ny utg.]). Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Keene, Ellin Oliver & Zimmermann, Susan. (2003). *Tankens mosaik [Om mötet mellan text och läsare].* : övers. Ulrika Jakobsson. Göteborg: Daidalos.

- Kimber, Birgitta. (2001). *Livsviktigt: [Social och Emotionell Träning - SET]. 1, Elevbok*. Solna: Ekelund.
- Kristensen, Kerstin. (2005). "Tiden läker inte alla sår – Om sagor och berättelser som möjlighet i mötet med utsatta barn". Bibliotekstjänst (2005). *På tal om böcker: om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: Btj förlag.
- Kuick, Katarina. (2005). "Delad läsning är dubbel läsning". Ingår i: Bibliotekstjänst (2005). *På tal om böcker: om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: Btj förlag.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. : övers. Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, Annika. (2007). *Intervjumetodik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Astrid. (1985). *Alla vi barn i Bullerbyn*. (19. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindö, Rigmor. (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfqvist, Åsa. (2002). *Högläsning för barn: vilken betydelse har högläsning, och vad anser förskollärare och lärare om högläsning*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Magorian, Michelle. (1983). *Godnatt Mister Tom*. : övers. Meta Ottosson. Stockholm: Tiden.
- Stensson, Britta. (2006). *Mellan raderna [Strategier för en tolkande läsundervisning.]*. Göteborg: Daidalos.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Utbildningsdepartementet (2010). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sverige. Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Säljö, Roger. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tengberg, Michael. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på internet: <http://www.vr.se> [2011-05-09]
- Vygotskij, Lev S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Edited by Michael Cole. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. : övers. Kajsa Öberg Lindsten. Svenska (Sverige) Göteborg: Daidalos.

Wedenmark, Christina. (2005). "Bokprat – ett sätt att mötas". Ingår i: Bibliotekstjänst (2005). *På tal om böcker: om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: Btj förlag.

Winqvist Nord, Christine, Lennon, Jean, Liu, Biaming & Chandler, Kathryn. (2000). *Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 199*. National Center for Educational Statistics. US Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. NCS 2000. Tillgänglig på internet: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo> [2011-05-11]

Zak, Monika. (2001). *Pojken som levde med strutsar*. Stockholm: Opal.

TV

Skolfront, *Psykoterapi på schemat*. Utbildningsradion. SVT. (14 oktober 2010).

Skolfront, *Livskunskap - flum eller fakta?*. Utbildningsradion. SVT. (28 oktober 2010).

Intervjuer

Irina, årskurs F-2: 2011-04-28

Eva, årskurs 3: 2011-04-29

Åke, årskurs 5: 2011-04-29

Margareta, årskurs 6: 2011-05-02

Bilaga 1

Intervjufrågor angående högläsning

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken utbildning har du?
3. I vilka åldrar undervisar du i nu?
4. Hur ofta har du högläsning med klassen?
5. Vilken tid under skoldagen har du högläsning? Varför just vid denna tidpunkt?
6. Vem väljer ut högläsningsbok?
7. Vad är viktigt att uppnå med högläsningstunden?
8. Hur går du till väga när du väljer ut högläsningsbok?
9. Hur ska en bra högläsningsbok vara? Enligt dig? Enligt eleverna?
10. Vilka genrer upplever du som de mest populära bland eleverna?
11. Finns det någon speciell bok som du återkommer till som högläsningsbok?
12. Vad gör den till en bra högläsningsbok?
13. Hur ser en optimal högläsningstund ut? Enligt dig? Enligt eleverna?
14. Arbetar ni med högläsningssboken i klassen? Hur?
15. Brukar ni ha boksamtal? I så fall, hur går de till?